PRZYJACIEL SZKOŁY
NR. 8 15 KWIETNIA 1936 ROK XV

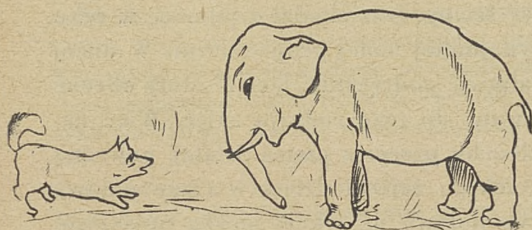
ZAJĘCIA CICHE W SZKOLE, POSIADAJĄCEJ KOMPLETY

(Próby rozwiązania zagadnienia)

Pomoce naukowe. Dobre prowadzenie nauki cichej jest bezsprzecznie związane z pewną ilością pomocy naukowych. Nie wystarczą jednak w tym wypadku tylko okazy, przedstawiane uczniowi z odległości katedry czy ściany, lecz chodzi o pomoce w ręku każdego ucznia, lub przynajmniej małej grupki uczni. W dużej mierze sprawę tę powinien załatwić podręcznik, lecz niestety obecne podręczniki są mało dostosowane do tego rodzaju zajęć. Więc nauczyciel będzie musiał się silić, by przecież czemś załatać poważną lukę i wypełnić obowiązek cichego zajęcia dzieci w ciągu połowy czasu, przeznaczonego mu tygodniowo na lekcje języka polskiego. (Zob. „Warjanty dla szkół o jednym i trzech nauczycielach"). Musimy zdać sobie sprawę, że realizacja programu nauczania w tego rodzaju szkołach zależeć będzie tylko od należytego postawienia zajęć cichych, co znów, jak wyżej powiedziałem, uwarunkowane będzie ilością posiadanych pomocy naukowych. Z radością witamy więc zapowiedź p. ministra Świętosławskiego, że baczną uwagę zwróci na dostateczne zaopatrzenie szkół w pomoce naukowe, by pracę nauczycielstwu ułatwić.

Poza wieloma pomocami, które w każdej szkole, prowadzącej zajęcia ciche, znajdować się muszą, winien i nauczyciel posiadać chociaż pewne zdolności rysownicze. Mając je, nietrudno będzie mu rzucić kilka kresek czy naszkicować akcję jakąś na papierze, a następnie powielić rysunek na hektografie. Płyta hektograficzna (cena 2,50 zł — 3,00 zł w handlu) jest bodajże najkonieczniejszą pomocą w szkole! Jej szerokie zastosowanie podam przy omawianiu poszczególnych przedmiotów w związku z zajęciami cichemi. Dla każdego ucznia klasy pierwszej winien się znaleźć alfabet ruchomy. Zdaje się, że nie potrzebuję szerzej omawiać sposobu wykonania zbiorów, bo są one dość szeroko-

rozpowszechnione. (Wnętrza pudełek od zapałek, naklejone na tekturze, w nich literki, ułożone kolejno według elementarza). Zwracam jednak uwagę na to, że trud robienia poszczególnych literek nie opłaca się; prościej jest zakupić gotowe komplety (około 50 gr komplet). Dla klasy drugiej niezbędne będą obrazki, wyrażające jakąś akcję. Akcja musi być tak uchwycona, by uczeń treść obrazka mógł wyrazić jednem zdaniem. Pod obrazem należy umieścić linjament, równorzędny z linjamentem w zeszycie. W kolejności należy gromadzić czy wykonać na hektografie historyjki w obrazkach z zachowaniem stopniowania trudności. Hi-



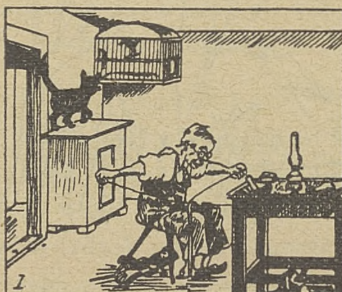
Obrazek, którego treść uczniowie oznaczyć mają jednem zdaniem, np.
Pies szczeka na słonia
(z ćwiczeń pisowni *szcz*)



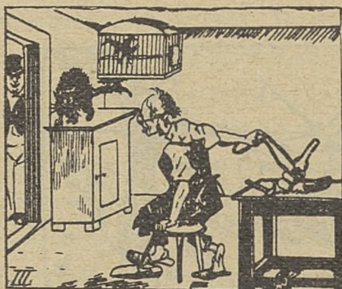
Obrazek z kompletu
Zima

storyjki te mogą służyć do zajęć cichych z końcem roku w kl. drugiej, a szczególnie w kl. trzeciej, gdzie uczymy dzieci wypowiadać swe myśli zdaniami. Dla odmiany można i zastosować tego rodzaju historyjki, w których ciąg akcji jest poprzestawiany. Wielką pomocą dla kl. III/IV okazują się zbiory obrazków, dostosowane do zagadnień, omawianych w ciągu roku. W mej szkole zdołałem skompletować następujące cykle obrazków: „Wiosna — Jesień — Zima — Rozrywki dziecięce — U naszych rzemieślników". Każdy komplet liczy 25—30 obrazków. Technika skompletowania zbioru nie jest trudna. Czasopisma, ilustracje czy wreszcie pisemka dziecięce przynoszą dużo obrazków tej treści; a i dzieci, na polecenie nauczyciela, chętnie całość uzupełnią. Jedną godzinę z zajęć praktycznych poświęcimy na nalepienie obrazków na sztywniejszym papierze. Pod obrazami dajemy odpowiedni linjament (kilka linij).

Do nauki czytania jest niezbędną pewna ilość luźnych czytanek, dostosowanych ściśle do poziomu umysłowego uczni. Podręcznik po pewnym czasie przestaje być atrakcją dla dziecka i to z chwilą, kiedy go pozna, chociażby tylko ze strony zewnętrznej. Natomiast wprost z chciwością rozchwytują dzieci luźne ulotki-czytanki o łatwej do opowiadania treści o ile możności z ilustracją. Kiedy podczas rysunków każę dzieciom klas starszych obrazki te pokolorować, wtenczas atrakcja będzie jeszcze większa.



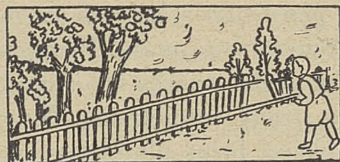






Historja w obrazkach z akcją poprzestawianą.
Co się tu najpierw zdarzyło?

Ćwiczenia, wzbogacające słownik dziecka, można ułatwić sobie przy pomocy podobnych luźnych czytanek, jednakowoż ujętych w ten sposób, że w pewnem miejscu treść kończymy, a jej dalszy ciąg podaje — obrazek. W klasach starszych dużą przysługę oddają krótkie opowiadania z niedokończoną treścią. W zajęciach cichych dzieci same uzupełniają treść tę według własnej fantazji. Nie należy zapominać również o nieużywanych już podręcznikach. To nie „szmelc" — byle ich tylko było jak



Nie kradnij.

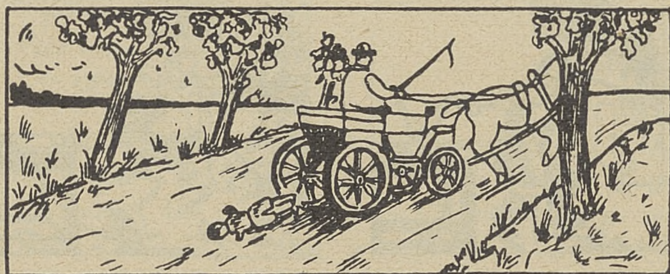
Ładne jabłka rosły wogrodzie sąsiada. Franek dawno miał chęć na nie. Pewnego dnia sąsiad, sąsiadka i wszyscy z domu wyjechali na pole. Franek odszukał dziurę w płocie i myk do ogrodu. Kiedy napchał już pełne kieszenie, ogląda się i zobaczył Burka.- Franek w nogi - Burek za nim i...



Opowiadanie
z niedokończoną treścią



Historja w obrazkach
powielona na hektografie



Przygoda Franka.

Franek wracał ze szkoły Piękna
powózka jechała w stronę jego
domu. Nie namyślając się, uwie-
sił się z tyłu powózki. Woźnica
podciął konia. Wóz szarpnął. Fra-
nek jak długi upadł na ziemię
Potłukł sobie kolana i pokaleczył
twarz i ręce.- Kulawy.i z płaczem
wracał do domu.

Czytanka - ulotka

najwięcej! Nietylko, że treść niektórych czytanek mogę zużyć do ćwiczeń wyżej już wspomnianych, lecz musimy pamiętać i o tem, że książka, używana przez dawniejszego ucznia, jest w tej chwili, dla ucznia teraźniejszego — nowością. Na niej dajmy uczniowi początek nauki czytania lektury. Specjalną troską winien nauczyciel, uczący w kompletach, otoczyć bibljotekę uczniowską. Wybrane dla poszczególnych klas książki dadzą uczniom materjał, uzupełniający wszystkie przedmioty, a do języka polskiego winno znajdować się w niej po kilka dzieł tych autorów, których znajomości wymaga program.

Organizacja zajęć cichych w języku polskim.

Układając z początkiem roku szkolnego rozkład materjału naukowego, zgóry muszę się liczyć z tem, że pewne partje z niego muszą dzieci przyswoić sobie podczas zajęć cichych. Pracy cichej trzeba jednak ucznia nauczyć. Niemało więc trudu musi włożyć nauczyciel szkoły jednoklasowej w komplety z kl. I/II w okresie przygotowawczym. Sprawa zajęć cichych w tym okresie wymaga specjalnego omówienia. Mojem zdaniem, najważniejszą zasadą przy organizowaniu lekcyj cichych z języka polskiego w klasach niższych to ta: jak najmniej, ale zato wprost z pedantyczną dokładnością. Rzutkość zainteresowań dziecka w tych latach nie pozwala mu skupić się przez dłuższy okres czasu na jednym przedmiocie i dlatego pośpiech, gonitwa za drugą atrakcją, a co za tem idzie — niedbałe wykonanie. Nad tem musi czuwać nauczyciel. Niech zamiast trzech linijek *mama* napisze dziecko tylko jedną, ale starannie. Z doświadczenia wiem, że na niestaranność pracy ucznia wpływa bardzo często to, że za wiele dzieciom się zadaje. Dziecko bowiem przeraża się „ogromem" pracy, która je czeka i wtenczas goni, by „pańszczyznę" odrobić. Systematycznie ale stale musimy zaprawiać ucznia do cichej pracy. Trzeba mieć na uwadze, że w klasach początkowych kładziemy te pojedyńcze cegiełki, stawiamy ten fundament, na którym uczeń, kontrolowany poziomicą i pionem pracy nauczyciela, buduje sobie mury wiedzy, by, albo sklecić z nich lichy domek wiejski, albo piękną kamienicę miejską, zależnie od talentu i środków materjalnych.

Każda praca cicha wiąże się z lekcją głośną. Lekcja ta może przygotować pewien materjał do pracy cichej, może też być krótkiem ugruntowaniem zdobytych cicho wiadomości i budować ogniwa dalszego materjału. Przykład: Przerabiam obecnie w kl. V czytankę p. t. „U Matki Boskiej z Ostrej Bramy“ [1]). Z chwilą, kiedy lekcja cicha ma poprzedzić głośną, dam takie polecenie: 1. Przeczytaj czytankę. 2. Ułóż i opisz historję obrazu — albo — opisz sam obraz.

W punkcie 2) daję celowo dwa polecenia do wyboru; uczeń wybiera zależnie od upodobania. Podczas lekcji głośnej rzucam dwa polecające pytania i przekonuję się o stopniu opanowania fragmentów czytanki. Dalszą część lekcji głośnej poświęcę na uwypuklenie obrazu koronacji z czytanki, co jako praca cicha dla ucznia byłoby zbyt trudne. Odwrotnie postąpię w wypadku, kiedy lekcja głośna ma poprzedzić lekcję cichą. W nawiązaniu do koronacji obrazu uczniowie już samodzielnie przyswoją sobie krótką historję obrazu lub opiszą sam obraz.

Język polski daje poza tem niezliczoną ilość tematów do ćwiczeń technicznych z zakresu pisowni czy też gramatyki. Jednakowoż przed każdem takiem ćwiczeniem należy położyć silny nacisk na dokładne poznanie przerabianego materjału, by uczeń miał jak najmniej wątpliwości co do sposobu wykonania pracy. Należy kierować się zasadą, że lepiej błędom zapobiegać, niż je później korygować. Każda wykonana przez uczniów praca wymaga korekty, a w klasach niższych całkowitego, powtórnego przepisania dla tej prostej przyczyny, że dopiero po korekcie jest ona wzorem pisowni czy stylu. Wiemy bowiem z doświadczenia, że tylko przez ciągłe przepisywanie czy pisanie z pamięci uczeń opanowuje pisownię. Szkoły, mające u siebie komplety, nie mogą narzekać na brak czasu do tego rodzaju ćwiczeń i to jest dla nich poważny plus.

Dla poszczególnych kompletów mogę przewidzieć takie tematy i poświęcić im jedną g ł o ś n ą lekcję, wspólną dla obu klas. Język polski jest zdolny zogniskować tematy, dać im swoiste naświetlenie, dać pewne zasadnicze wiadomości potrzebne obu klasom, a w dalszej pracy poszczególne przedmioty dadzą im właściwy materjał.

---

[1]) Balicki-Maykowski: *Pieśń o ziemi naszej.*

Przykład dla kompletu z kl. V/VI. Jest lekcja „O nafcie“ z historji w kl. VI, „W krainie nafty“ z języka polskiego kl. V, „Lampa naftowa“ z przyrody w kl. V. Obie klasy zainteresuję w tym wypadku postacią Łukasiewicza, jego dolą i niedolą, a mogę jej poświęcić śmiało wspólną lekcję głośną z języka polskiego. Przez takie zorganizowanie lekcji zyskam nietylko godzinę czasu w poszczególnych przedmiotach, lecz ponadto stworzę warunki dla cichej pracy, opartej właśnie na przeprowadzonej już lekcji głośnej.

Nauczyciel, uczący komplety, winien posiadać zdolność wczucia się w sytuację dzieci, zatrudnionych cicho. Często zachodzi potrzeba, czy to pomóc niezaradnemu dziecku, czy króciutko rzucić okiem na sposób wykonywania pracy, czy też „na gorąco“ skorygować krótką pracę uczni. Wystarczy na ten cel kilka minut. Dla klasy, uczonej w tej chwili głośno, trzeba wynaleźć króciutką pracę cichą. Może to być odszukanie pewnej akcji z czytanki, czy wyszukanie jakiejś części mowy, czy oglądanie obrazka i odszukanie tekstu, omawiającego daną ilustrację i t. d.

Mówienie, czytanie i pisanie, zastosowane w zajęciach cichych.

O ile chodzi o mówienie, to bezwarunkowo w zajęciach cichych nie można go zastosować. Niemniej jednak lekcje ciche mogą przygotować materjał do mówienia lub odwrotnie oprzeć się na mówieniu z lekcji głośnej. Przygotowanie do mówienia polega na tem, że dziecko odtwarza sobie w umyśle obraz czy akcję tematem jemu podsunięte, a następnie, podczas lekcji głośnej, pobudzone poleceniem, obraz ten słownie (mniej lub więcej udolnie) odtworzy. Następująca lekcja głośna ma ten urok, że nie ma w niej tych stereotypowych pytań; dzieci samodzielnie się wypowiadają lub wzajemnie treść uzupełniają. Klasy niższe (I—III) uczą się wypowiadania tego na obrazkach, do czego nadają się wspomniane w pomocach komplety obrazków. Trzeba zwrócić jednak baczną uwagę na stopniowanie trudności w podawaniu obrazków, a dalej, by obrazki te zawierały jak najwięcej akcji. Klasy starsze zatrudniam w tych ćwiczeniach na materjale podręcznikowym. W wypadkach, kiedy część tekstu czytanki posiada pewne walory artystyczne lub podaje zwroty treści głębokiej, poświęcam pewien czas na

pamięciowe jego przyswojenie przez uczniów, wzbogacając tem samem ich słownik. Wszelkie ćwiczenia w mówieniu należy tak ująć, by mogły dać pewien materjał do następnej lekcji cichej. Należy skrzętnie wynotowywać wyrazy trudniejsze czy nazwy przedmiotów nowopoznanych, a w następujących zajęciach cichych dam polecenie utworzenia zdań z wybranych wyrazów (w klasach niższych), czy też każę odtworzyć fragment opowiadania, wycieczki i t. p. z zastosowaniem wynotowanych wyrazów. Wreszcie wspomniane w pomocach opowiadania z niedokończoną treścią mają to do siebie, że oprócz cichego czytania uczą dzieci myśleć. Dokończenie zaś tekstu przez uczni podczas zajęć głośnych wprowadza do klasy dużo ożywienia.

P i s a n i e jest tą formą nauki cichej, którą najłatwiej można zastosować i to nietylko w języku polskim, lecz również pochopnie stosują je nauczyciele innych przedmiotów. Musimy jednak stwierdzić, że żaden inny dział języka polskiego nie potrzebuje tyle starannego przygotowania i nakładu pracy nauczyciela, jak właśnie pisanie. Pisanie, użyte w nadmiarze, bez opieki ze strony nauczyciela, staje się wylęgarnią rozmaitych błędów.

K l a s a p i e r w s z a poza umiejętnością fonetycznego pisania daje uczniowi dużo elementów-wyrazów, któremi w początkach pisania będzie się posługiwał. By wyrazy te jak najwierniej oddawał, trzeba by je sobie dobrze przyswoił. Użyjemy do tego: wzroku, słuchu i ruchu, przy jak najszerszem zastosowaniu pisania z pamięci. W pracy cichej pomagają nam drukarenki. Uczeń, zostawiony sam sobie, wyszukuje literki i układa z nich wyrazy, porównuje je z elementarzem czy tablicą a następnie zapisuje. Na zapisane wyrazy trzeba zwrócić baczną uwagę, błędne poprawić tak, by w pamięci dziecka utkwił ich najwierniejszy obraz. Ciekawy sposób układania r u c h o m y c h w y r a z ó w podpatrzyłem u jednego z kolegów. Na odpowiedniej wielkości tekturce naszył maszyną listewki również z tekturki a pomiędzy nie wsuwały dzieci literki i składały wyrazy. Ułożone w ten sposób wyrazy tworzyły ruchome całości, które znakomicie nadawały się do użycia przy czytaniu dzięki możności ich przestawiania i tworzenia zdań.

K l a s a d r u g a wzbogaca uczniów dalszą ilością wyrazów, dając poza tem przygotowanie do wyrażania swych myśli zdaniem. Do lekcyj cichych mogę znów w tym wypadku wykorzystać druka-

renki. Wypisuję na tablicy rozsypane zdanie, polecam uczniom poszczególne wyrazy ułożyć a następnie sformułować całość. O ile chodzi o samodzielną budowę zdań podczas zajęć cichych, to posługuję się obrazkami, wyrażającemi pewną akcję. Każde dziecko, zależnie od wprawy i okresu roku szkolnego, otrzymuje 1—3 obrazków i podpisuje treść obrazka jednem zdaniem. Muszę znaleźć chwileczkę czasu na skorygowanie pracy, poczem następuje poprawa i powtórne pisanie w zeszycie.

Na jedno zwrócę uwagę przy tego rodzaju pisaniu: uczeń jest skazany na zupełną samodzielność w pracy, bo każdy z nich ma swój odrębny temat. Na obrazku piszą dzieci ołówkiem z uwagą, by go zbytnio nie przyduszały. Po korekcie wycierają podpisany tekst i obrazek jest gotów do następnej lekcji.

W kolejności musimy uczyć dzieci koordynować myśli około jednego zagadnienia i myśli te wyrażać krótkiemi zdaniami. Praktykuję to początkowo w czasie zajęć głośnych, podczas których dzieci wypowiadają się na temat akcji, przedstawionej na obrazku. Dopiero, kiedy wypowiadanie swych myśli zdaniami nie sprawia dzieciom większej trudności, podsuwam w czasie nauki cichej historyjki w obrazkach z poleceniem, by kolejno wypowiadały się jednem czy dwoma zdaniami o poszczególnych częściach obrazka. Ten sposób wypisywania ma tę zaletę, że uczy dziecko pewnego systematycznego wypowiadania myśli, bo dziecko w tym okresie ma to do siebie, że jak w mowie tak i w piśmie wypowiedziałoby wszystko odrazu, z czego wkońcu wynika tylko chaos. By pogłębić tego rodzaju ćwiczenia, można stosować historyjki, w których akcja jest poprzestawiana.

Następny etap to „wypisywanie się na różne tematy“. W pracy cichej jednakże zachodzi obawa, że dzieci wzajemnie odpisują. By temu zapobiec, stosuję komplety obrazków, wymienione w pomocach naukowych. Mam np. komplet: „Zima“. Kilka lekcyj głośnych da mi obfity materjał słownikowy i ortograficzny, który dzieci w podpisywanym tekście mogą zastosować. Będą to pogadanki czy wypowiadania się tego rodzaju jak: „Zima w naszej wiosce“, „Zabawy zimowe dzieci“, „Zwierzęta w zimie“ itp. Tu ma dziecko możność zastosowania wyrazów czy zwrotów, zapoznanych w czasie nauki głośnej. Korzystając z kolejnej zamiany obrazków pomiędzy dziećmi, mogę mieć tyle lekcyj cichych, ile obrazków jest w kom-

plecie. We wszelkich innych piśmiennych wypowiadaniach się dzieci na różne tematy trzeba położyć duży nacisk na samodzielność pracy. Przypomnę, co już pisałem na temat ten w Nr. 5. *P. S.*, że wielką rolę odgrywa tutaj postawienie samego tematu pracy. Należy go zwykle postawić tak, by uczeń mógł w nim wypowiedzieć s w o j e przeżycia, s w ó j stosunek do danego przedmiotu. Jest wielka przecież różnica w opracowaniu przez dzieci dwu niby identycznych tematów: „Zabawy dzieci na lodzie“ a „Byłem na lodzie“.

Czas zajęć cichych można dobrze wykorzystać na w y k o n a n i e t a b l i c o r t o g r a f i c z n y c h. Każde z dzieci otrzymuje po paseczku papieru, z poleceniem, by wypisało czy wydrukowało wyraz, którego pisownia została omówiona na zajęciach głośnych. Z napisanych przez dzieci przykładów wybieram najładniej i najstaranniej napisane i umieszczam je (podobnie jak fotografje w albumie) na specjalnie do tego przygotowanym arkuszu papieru.

Wysiłek dziecka przy c z y t a n i u c i c h e m jest znacznie mniejszy niż przy czytaniu głośnem. Jednakże dlatego, że w początkach nauki czytania żądamy od dziecka przeważnie czytania głośnego, dzieci czytają cicho niechętnie, poruszają ustami, czy szepcą dla własnej kontroli. Interesujących się bliżej temi zagadnieniami odsyłam do książki Andersona *Ciche czytanie*. Zasadniczym naszym celem będzie nauczyć dzieci tak czytać, by rozumiały to, co czytają. Ile to dzieci czyta dość płynnie, lecz zapytane o treść, nie wiedzą, co czytały. Dużą winę należy przypisać tutaj naszym podręcznikom. Ledwo dziecko w klasie pierwszej poznało kilkadziesiąt obrazów wyrazowych, to podręcznik na klasę drugą podaje stronicowe opisy rzeczowe tego rodzaju jak „Moja książeczka“, „W naszej szkole“ itp. Kiedy dziecko rzuci okiem na rozmiary czytanki, zgóry nabiera do niej niechęci, przeraża się jej długością i monotonnością. Czytanki dla klasy drugiej powinny być króciutkie, o łatwej treści i bogato ilustrowane, aby rycina i treść wzajemnie się uzupełniały. Już z tej prostej przyczyny, że każde dziecko ujmuje czytankę z pewnego własnego punktu widzenia, należałoby dać w niej jak najwięcej życia, a w poszukiwaniu przyczyn, skutków, ciągu dalszej akcji uzupełniają się dzieci wzajemnie, wypowiadając się podczas omawiania treści czytanki. Kiedy przekonałem się, że dzieci interesują się czytaną treścią, wtenczas mogę pomyśleć o czy-

taniu cichem. Zacznę od tego, co jest najłatwiejsze: Podaję rycinę, w czytance wskażę opisujący ją tekst i polecę, by dzieci go cicho przeczytały. Gdy sam czytam głośno, przerywam w najciekawszem miejscu i daję polecenie cichego odczytania dalszej treści. Są pewne barwne części czytanki, stanowiące dla siebie zamkniętą całość; te każę cicho odczytać. Zbiory łatwych czytanek, rozdane pomiędzy dzieci, ogromnie je ciekawią i wywołują wielkie ożywienie podczas lekcji głośnej, kiedy odpytuję treść czytanek. Stare, nieużywane książki zawierają nieraz dużo krótkich, łatwych czytanek. Uczeń wybiera taką, jaka mu się najwięcej podoba i czyta cicho, a podczas lekcji głośnej zdaje relację. Po takiem przygotowaniu mogą się dzieci zabrać do łatwej lektury. Dziecko zawsze jeszcze będzie śledziło fabułę, podczas lekcyj głośnych mogę nauczyć rozumienia jej piękna.

Powyżej dałem pobieżny rzut na całokształt zagadnienia nauki cichej w języku polskim. Podane sposoby zatrudnienia przyniosły mi w ciągu kilkuletniej pracy wyniki, godne zachodu, a przedewszystkiem zdążały do jednego celu, mianowicie do tego, by dziecko w czasie nauki cichej było zawsze twórcze.

Kościelec (woj. poznańskie). *Walenty Kasprzyk.*

Co to jest książka? Książka to inteligencja twórcza. A co to jest inteligencja? Światło. Ludzkość nie może być bez światła. Innemi słowy, zginęłaby w ciemnościach bez książek. Dobra książka jest zabawą i jednocześnie nauką, jak zajmująca podróż po ślicznym nieznanym kraju. W takiej podróży myślimy tylko o przyjemności, a przecież zarazem uczymy się, nie wiedząc o tem, że się uczymy. Książka to przyjaciel. Smutne jest życie bez przyjaciela, smutne jest życie bez książek.

Każdy człowiek powinien zbierać książki. W ten sposób nigdy nie będzie sam w domu. W każdem mieszkaniu powinny być książki. Zapamiętajcie, — że mieszkanie bez książek jest jeszcze ciemniejsze niż mieszkanie bez lampy. Mieszkanie bez książek nie jest mieszkaniem, lecz jaskinią. *Wacław Grubiński.*

Książka prowadzi do wiedzy, do światła intelektu. W niej szukać przedewszystkiem należy tego, co łączy ludzi, a nie tego, co ich rozdziela.
Mikołaj Rubakin.

Duszy ludzkiej żadnej wiedzy trwałej nie można udzielać przemocą.
Platon.

Świat bajek jest tylko przebraniem, w którem się dziecku ukazuje rzeczywistość, aby mogło ją przeżyć i w miarę swego rozwoju zrozumieć.
Stefan Szuman.

NAUKA CICHA A ROZWÓJ PSYCHICZNY UCZNIÓW

Szkoła wysuwała już oddawna postulat „pracy cichej“, lecz praca ta miała inne niż dzisiaj oblicze. Nie chciano przecież doniedawna uwierzyć w to, że uczeń potrafi sam uczyć się, że ta jego nauka, umiejętnie i dyskretnie kierowana przez nauczyciela, daje poszczególnym indywidualnościom niezliczone korzyści. Coraz jednak wyraźniej zaczęto akcentować samodzielność ucznia, jego pozytywny stosunek do pracy. Przeradza się to w różnych metodach nauczania, których zwolennicy mniej lub więcej wysuwają na plan pierwszy pracę własną — indywidualną — ucznia. Między innemi system daltoński oraz nauczanie pod kierunkiem opierają naukę w szkole na samodzielnej, cichej pracy ucznia.

Nowe programy, które odniedawna obowiązują, mówią również wyraźnie o nauce cichej i każą ją stosować. Szczególnie w szkołach I i II stopnia, gdzie organizacja wymaga, aby nauka pewnych oddziałów odbywała się równocześnie w jednej izbie szkolnej, należy stosować naukę cichą. Program istnieje dla każdego z tych oddziałów oddzielny, więc siłą faktu musimy jeden z oddziałów zająć czemś, dać mu pewną pracę do wykonania. Niech uczniowie w tym czasie pracują sami, niech coś robią. Tak pojęta organizacja pracy daje ten wynik, że odpowiednio wykorzystamy przeznaczone na poszczególne oddziały godziny lekcyjne i opracujemy przepisany materjał. Chodzi tylko o to, aby pracę dobrze przygotować i nią odpowiednio kierować. Pewno, że taka praca rozdwojona w klasach łączonych jest trudna i wymaga wiele zabiegów i sumienności w pracy ze strony nauczyciela. Ale z drugiej strony, jeżeli rozważymy, że nauka cicha w wielkim stopniu dopomaga nam w przerabianiu materjału, że ona uzupełnia luki i braki nauki głośnej, to będziemy dążyli do postawienia tej właśnie nauki cichej w swojej szkole na jak najwyższym poziomie. Cała praca polega na odpowiedniem przygotowaniu i nastawieniu uczniów do pracy, do tematu. To też naukę cichą prowadzimy już od kl. I i ją stale rozwijamy. Nieraz jednak piękniej się o tem mówi, niż się w rzeczywistości czyni. Wyniki takiego pobłażliwego traktowania sprawy będą bardzo nikłe i nie dadzą bodaj żadnego wartościowego rezultatu. We własnym więc interesie musimy się starać o odpowiednie i należyte zorganizowanie

i prowadzenie nauki cichej. Początkowo zadania będą bardzo proste, krótkie i łatwe, ale stopniowo i systematycznie rozwijamy i poszerzamy zakres tej pracy, która wydatnie uzupełni naukę głośną względnie przygotuje do niej, wpływając ponadto w dużej mierze na rozwój właściwości psychicznych uczniów. Wtedy jednak tylko rozwój ten będzie widoczny, jeżeli stosunek uczniów do pracy będzie odpowiedni.

Do każdej roboty trzeba się koniecznie przygotować, trzeba mieć pojęcie o sposobie wykonania pracy i być do niej pozytywnie nastawiony. Temat pracy winien leżeć w sferze zainteresowań uczniów i nie może być nudny, obcy, niezrozumiały i przekraczający możliwości uczniów — co do wykonania danego oddziału. Gdy więc dobór tematu jest trafny, gdy uczeń zdaje sobie dokładnie i jasno sprawę, co i jak ma robić, wtedy z pewnością chętnie zabierze się do pracy, wykona ją sam, bez oglądania się na pomoc kolegów.

Przebieg pracy będzie różny, zależnie od tematu i przedmiotu nauki. Różne też będzie podejście do tematu i jego przygotowanie ze strony nauczyciela i takie samo w konsekwencji ze strony ucznia. Jaka nauka — takie wyniki, a jakie przygotowanie — takie też i wykonanie. Wykonywanie pracy ma w sobie bardzo dużo momentów, które wpływają dodatnio — zależnie od rodzaju wykonywanego zajęcia — na rozwój samodzielności i aktywności uczniów. Zdajemy sobie sprawę, co znaczy samodzielność i aktywność w pracy, i wiemy, jakie to są ważne właściwości naszych szkolnych „robotników" i jak bardzo należy dbać o nie i je rozwijać.

Praca samodzielna uczniów pozwala nietylko osiągnąć zamierzenia i zadania szkoły, ale ułatwia pracę szkolną, czyni ją wartościowszą, rozwija wszystkie czynne zarodki uczniów, czyni z nich jednostki wartościowe, zdolne do pokonywania w miarę możności i rozwoju swych sił coraz to trudniejszych zagadnień. Gdyby się jednak zdarzyło, że podana do wykonania praca jest za trudna, niezrozumiała i nieprzygotowana, to wtedy zamiast kształcić i rozwijać, niszczymy i przytępiamy nietylko samodzielność ale i aktywność. Uczeń będzie bezradny, zwątpi o swych siłach, a gdy się to częściej powtórzy, nie będzie miał nawet chęci podejmowania pracy: stanie się jej wrogiem. Nie dopuścimy napewno do tego, jeżeli pracę rozpoczniemy z gruntu, zaraz w pierwszych dniach nauki szkolnej w kl. I i stopniowo poprowadzimy ją w górę, rozszerzając

jej zakres, lecz bez większych przeskoków i zawsze w związku z opracowywanem zagadnieniem.

Nauka cicha wpływa również na rozwój pamięci ucznia i wzbogaca jego wyobraźnię. Uczniowie uczą się napamięć wierszy i urywków z różnych utworów, przygotowują ciekawy materjał do mówienia, oglądają obrazy i opisują je. Zdobyty materjał zużywają w nauce głośnej, dając tem samem dowód jakości swej pracy. Opowiada np. nauczyciel ciekawy moment z historji, geografji lub z języka polskiego i w pewnym momencie, kiedy już wzbudził zainteresowanie i ciekawość, odsyła uczniów do książki z tem, że dowiedzą się tam dalszego ciągu opowiadania. Ciąg dalszy zapoczątkowanej pracy jest interesujący i odbywa się nadal w skupieniu.

Dla zilustrowania i poparcia moich wywodów podam przykład, choć nieco odmienny. Nauczyciel pokazuje obraz, przedstawiający kopalnię, śpiącego w niej chłopa i stojącego nad nim pana w koronie na głowie. Uczniowie obserwują i wypowiadają się. W pewnym momencie pyta nauczyciel: „Co mogło się stać dalej?“ — Wszystkie umysły pracują i myślą nad tem, co było dalej. Ponieważ jednak wyobraźnia dziecięca jest bogata, odpowiedzi są różnorodne. Niejedne opowiedziałyby napewno na ten temat ładną bajeczkę. Kiedy już uczniowie się wypowiedzieli, odsyła ich nauczyciel do książki i mówi, że tam dowiedzą się dalszego ciągu tego zdarzenia — z utworu p. t. „Skarbnik“. Niesposób opisać, co działo się w umyśle uczniaka: przewrót, praca, która ze zdwojoną uwagą jest nadal kontynuowana. Po uważnem przeczytaniu utworu rwą się wszyscy, aby wypowiedzieć to, czego się dowiedzieli.

Takich przykładów możnaby wyliczyć bardzo dużo; ćwiczą one nietylko pamięć ale wpływają nadto na rozwój wyobraźni. Uwaga uczniów jest w takich wypadkach skupiona, trzymana przez nauczyciela na uwięzi w nauce głośnej, a w dalszym ciągu i przez uczniów w nauce cichej, dzięki właśnie wprowadzonemu do tematu zainteresowaniu. Wszystko pójdzie, jeżeli punkt zaczepny do pracy cichej będzie szczęśliwie pomyślany i da uczniom sposobność nietylko do pracy, ale pobudzi ich do myślenia i do zajęcia pewnego własnego stanowiska. Mówimy wtedy, że uczniowie krytycznie przyjmują wiadomości, a wszelkie wątpliwości starają się rozwiązać sami albo przy pomocy nauczyciela.

Charakterystyczne są nieraz pytania, które gnębią uczniów, a w związku z tem ich wypowiedzi. Pytają się o rzeczy różne, związane z tematem, i nieraz zastanawiają nas swoją ciekawością, plastycznością umysłu i pomysłowością. Sposobności, pobudzających do myślenia i pytań, daje szczególnie wiele nauka cicha. Ona też powoduje, że uczniowie pracują intensywnie, wkładając w pracę maksymum własnego wysiłku. Chociaż nieraz wykonanie pewnej pracy jest może trudne, to jednak uczniowie borykają się z tą trudnością i starają się za wszelką cenę sprostać podanemu im zadaniu, a wtedy tem większe jest ich zadowolenie, tem bardziej pokochają taką pracę.

Przekonaliśmy się nieraz na sobie, że po dokonaniu pewnego trudnego, ale ważnego zadania, odetchnęliśmy z zadowoleniem, cieszymy się i zwiększamy pewność we własne siły, osądzamy siebie dodatnio. Jest to bodźcem do dalszej pracy i wysiłków. Wykonane przez uczniów zadanie, przez nich opracowane i skontrolowane, stanie się ich własnością. Daje możność porównywania swej pracy z innemi, wyrabiając samokrytycyzm ucznia i należyte pojęcie wartości spełnionego zadania. Uczeń coraz więcej myśli, uważa i stara się zawsze jak najlepiej wykonać swój obowiązek. Tak zrozumiana nauka cicha (choć tylko bardzo krótko przeze mnie przedstawiona) posiada poza tem jeszcze inne walory wychowawcze.

Jak już wyżej wspomniałem, uczeń pracuje sam, bez pomocy kolegów, nie odpisuje i nie lekceważy pracy. Przez jej zrozumienie i należyte wykonanie ukochał ją, lubi pracować, bo wie, że w pracę wkłada dużo własnego wysiłku, że ewentualna nagroda należy wyłącznie do niego. Za wykonanie i jakość wyniku pracy bierze całkowitą odpowiedzialność i jest pewny, że przy swojem starannem opracowywaniu nie mogło być większych pomyłek lub niedokładności. Rzecz inna z tymi, którzy nie mają pod tym względem należytego przygotowania, są mało samodzielni, nie wierzą w swoje siły i choćby umieli wykonać zadanie, to jednak oglądają się na pomoc. Brak im wiary w siebie. Trudno też będzie prowadzić z takimi uczniami pracę w samorządzie szkolnym, która niczem się wtedy nie różni od zwykłej pracy szkolnej, ograniczy się do wykładu nauczyciela lub odczytania wskazanej treści z lektury. Ten wpływ nauczania w szkole, a szczególnie nauki cichej, odbija się wyraźnie na późniejszem życiu naszych uczniów.

Im lepiej i racjonalniej prowadzona jest nauka cicha, tem wartościowszy i samodzielniejszy element wychodzi ze szkół. Cechą ich będzie przedewszystkiem pilność i akuratność w pracy, z którą dadzą sobie zazwyczaj sami radę. Nie zapominają więc o książce, czytają ją, zdobywają coraz to nowsze wiadomości. Co im szkoła dała, to dalej rozwijają i pielęgnują. Dużą pomocą poza książką będzie dla nich prasa, która w wielkim stopniu wpływa na rozwój umysłowy i utrzymuje czytelnika w stałym kontakcie ze światem, z życiem, pracą i kulturą.

Lipa (woj. poznańskie). *Ludwik Janiszewski.*

INDYWIDUALIZACJA ZAJĘĆ MŁODZIEŻY SZKOLNEJ

ze szczególnem zastosowaniem do zajęć cichych w szkołach niżej zorganizowanych

Nauczyciel, kiedy dostatecznie pozna indywidualności poszczególnych dzieci, ma tak ułożyć organizację życia szkolnego, by zajęcia dziatwy harmonizowały z ich indywidualnością. W szkołach niżej zorganizowanych trudności w usamodzielnianiu dziatwy i w pracy wychowawczej wypływają stąd, że poziom rozwoju dzieci, pobierających naukę równocześnie w jednej izbie szkolnej w oddziałach połączonych, jest zbyt różnorodny i że musimy równocześnie prowadzić zajęcia głośne i ciche. Większe więc korzyści z nauki mogą mieć dzieci wtedy, gdy różnice programowe w oddziałach połączonych nie są zbyt duże, gdyż wtedy dzieci, zatrudnione pracą samodzielną, mimowoli przysłuchują się lekcji głośnej i w ten sposób albo utrwalają sobie materjał poznany (dzieci oddziału wyższego) albo otrzymują pewne mgliste wyobrażenia, które pozostają w ich podświadomości (dzieci oddziału niższego).

Dlatego w rozkładzie materjału naukowego trzeba tematy do zajęć głośnych dobierać podobne dla obydwu połączonych oddziałów. Również jeżeli chodzi o wyznaczanie tematów do prac „cichych“, samodzielnych, to tematy te w rozkładzie winny być zaznaczone na przeciąg całego tygodnia i obmyślane w ten sposób, by była ciągłość w pracy i odpowiednie zainteresowanie, które będzie szczególnie wtedy, gdy uczniom zostawimy swobodę w wybo-

rze kolejności opracowywania poszczególnych tematów. Według *Litwina* przy układaniu planów tygodniowych należy mieć na uwadze, by na pierwszych godzinach lekcyjnych dawać trudniejsze przedmioty, niż na ostatnich, by rachunki umieszczać na godzinie drugiej, a przedmioty techniczne na ostatnich godzinach zajęć, lekcje gimnastyki albo przed dużą przerwą, albo na godzinie ostatniej. Wogóle trzeba przy rozkładzie materjału jak również przy łączeniu przedmiotów na jednej godzinie mieć na uwadze indywidualne nastawienia dziatwy, dla której najbardziej męczące są: matematyka i gimnastyka, a najmniej męczące przedmioty artystyczno-techniczne. Dlatego dobrze jest łączyć przy nauce głośnej i cichej jednostki lekcyjne z jednego przedmiotu np. rachunki z rachunkami, język polski z językiem polskim, gdyż wtedy lekcje można prowadzić zasadą ciągłości i koncentracji i wtedy jest również możliwe korzystanie wzajemne oddziałów oraz w pewnych momentach wciąganie do lekcji głośnej oddziału, zatrudnionego pracą samodzielną, ale tylko wtedy, jeżeli w oddziałach połączonych niema wielkich rozbieżności w materjale między oddziałem jednym, a drugim (np. przy łączeniu oddziału drugiego z trzecim i czwartego z piątym). Gorzej jest natomiast w szkołach jednoklasowych, gdzie łączenie oddziałów musi być inne np. II z III, a I z IV. Tutaj różnice w poziomie rozwoju umysłowego dzieci są duże w wypadku drugim i zajęcia głośne muszą być inne, aniżeli ciche, jak również rezultaty nauki nie mogą być tem samem takie, jak w szkołach wyżej zorganizowanych.

Zakres materjału naukowego przy racjonalnem układaniu planów nauczania musi być zatem przystosowany do psychiki dziecka i do stopnia rozwoju umysłowego całej klasy. Dlatego nauczyciel musi poznać indywidualności dzieci, by mógł indywidualizować program nauczania przy zasadzie samodzielnej pracy ucznia i jego zainteresowaniu. Ponieważ jednak programy ministerjalne obejmują maksymum tego, co można przerobić w szkole, a niezawsze da się materjał wyczerpać, przeto główny nacisk musimy kłaść w nauczaniu na rzeczy najistotniejsze, a rzeczy drugorzędne traktować z mniejszym nakładem energji.

Szczególnie sprawa ta musi być aktualna w szkołach niższego typu, które niedostatecznie zaopatrzone są w pomoce naukowe i nie mają odpowiednich sal gimnastycznych. Musimy więc przerobić wia-

domości podstawowe, uwzględniając najbliższe środowisko ucznia, które winno stanowić podstawę wychowawczą i przygotować go do życia samodzielnego. Dlatego materjał naukowy i nauczanie muszą uwzględniać ciągłość psychologiczną, opartą na rozwoju umysłowym ucznia.

Dzieląc lekcję na naukę głośną i cichą, nauczyciel w danym momencie zajęty jest lekcją głośną z jednym tylko oddziałem, tak jak w szkole normalnej. Jednak musi więcej czasu poświęcić na przygotowanie jednostki godzinnej, gdyż przygotowując lekcję głośną, musi obmyśleć zajęcie ciche dla innego oddziału, musi tę pracę zadać, czuwać nad jej wykonaniem i wyniki jej skontrolować. Praca wymaga więc więcej energji ze strony nauczyciela.

Tak samo zresztą nauczyciel ma skomplikowaną pracę wtedy, gdy oddziały połączone mają wspólne zajęcia głośne jak np. na lekcjach historji w oddziałach IV i V szkoły dwuklasowej. Chociaż materjał jest ten sam dla obu oddziałów, to jednak musi się uwzględniać poziom umysłowy niższego oddziału.

Indywidualizowanie zajęć wymaga więc tutaj stopniowania trudności w przykładach i zagadnieniach oraz w doborze tematów prac samodzielnych. Musimy więc w tym wypadku stosować formę indywidualizującą, która każe uwzględniać zarówno stopień rozwoju ogólnego, jak i kierunki uzdolnień specjalnych poszczególnych dzieci. Tak samo przy nauce języka polskiego, rachunków i geografji. Lekcje te prowadzi się osobno, jednak jedne dzieci w oddziałach połączonych przerabiają te lekcje po raz pierwszy, inne natomiast po raz drugi i trzeci. Musi się więc i przy tych przedmiotach uwzględniać różnicę w rozwoju umysłowym poszczególnych roczników. Musimy zatem materjał tak różniczkować, aby wszystkie roczniki korzystały z nauki w odpowiednim stopniu. Punktem wyjścia z tej trudności indywidualizowania przy oddziałach połączonych naraz czterech roczników są zajęcia ciche, wykonywane przez uczniów samodzielnie w tym czasie, kiedy inna grupa zajęta jest pracą pod bezpośrednim kierunkiem nauczyciela. Zajęcia te umożliwiają nam indywidualizację nauczania, stopniując trudności w zależności od stopnia umysłowego rozwoju dziatwy. Zajęcia te jednak muszą być samodzielne, muszą u dzieci wzbudzać zainteresowanie i muszą być dostosowane do psychiki dziecka. Zajęcia te mają wyrobić w uczniu umiejętność i zamiłowanie do pracy samodzielnej

i mają mu dać metodę uczenia się w dalszej pracy samokształceniowej po wyjściu ze szkoły. Dlatego zajęcia te musimy umiejętnie organizować.

Celem tych zajęć może być albo przygotowanie materjału do zajęć głośnych albo utrwalenie i zastosowanie wiadomości, przerobionych na lekcjach głośnych.

Jeżeli tematem zajęć cichych będzie czytanie utworu, który później ma być przerobiony na lekcji głośnej, to wtedy zajęcie ciche będzie miało charakter przygotowawczy, następnie po przerobieniu utworu pod kierunkiem może być dane zajęcie ciche z przerobionego utworu jako zastosowanie.

Zawsze jednak w myśl programu ministerjalnego zajęcia ciche mają być w ścisłym związku z zajęciami głośnemi. Ponieważ warunkiem dobrych wyników pracy jest zainteresowanie ucznia, przeto musimy tematy do zajęć cichych układać planowo stosownie do indywidualności ucznia. Ważną rolę więc na zajęciach cichych mogą odegrać czasopisma młodzieży jak *Płomyk*, *Płomyczek*, *Czyn Młodzieży* itp. Stosując bowiem zasadę samodzielności w pracy, możemy dawać na zajęcia ciche poszczególnym dzieciom według stopnia ich rozwoju umysłowego odpowiednio dobrane egzemplarze czasopism celem indywidualnego zreferowania przygotowanych i zaznaczonych ustępów. Korzyść z tego może być większa aniżeli z czytania ustępu z podręcznika szkolnego, gdyż tam będzie zainteresowanie większe przez dostosowanie do indywidualności dzieci odpowiednich ustępów. Uczniowie są wtedy pobudzeni do szlachetnej rywalizacji przy późniejszem odtwarzaniu przeczytanych ustępów.

Równocześnie można zajęcia ciche organizować w myśl zasady korelacji. Uczniowie roczników młodszych mogą być podporządkowani uczniom starszym, którzy pewne wątpliwości mogą im wyjaśniać. W ten sposób u dzieci rozbudzi się chęć do uczenia się. Jeżeli dzieciom damy na zajęcie ciche zamiast czytanki szkolnej *Płomyk*, to zamierzony przez nauczyciela cel zostanie prędzej osiągnięty, gdyż tutaj występuje uczuciowy stosunek dzieci do materjału czytankowego, który jest bogaty w treść i formę, dostosowaną do pojęć dziecięcych. A zresztą, ponieważ dzisiaj wysuwa się zasadę regjonalizmu w nauczaniu, więc możnaby tworzyć specjalne czasopisma, które byłyby dostosowane do poszczególnych regjonów,

w których dzieci żyją i pracują i w których zapewne całe życie pozostaną. Pisma takie przyczyniłyby się do szczegółowego poznania okolicy i otoczenia i byłyby dobrą pomocą przy zajęciach „cichych“, samodzielnych.

Jeżeli chodzi o praktyczne ujęcie indywidualizacji zajęć głośnych i samodzielnych, to należy mieć na uwadze łączenie odpowiednich tematów np. dobrze można łączyć język polski, rysunki i roboty. Jeżeli tematem lekcji głośnej w jednym oddziale jest pogadanka o kwiatach jesiennych, to chłopcy drugiego oddziału mogą mieć podczas zajęć cichych samodzielne rysowanie ornamentu z omawianych kwiatów, a dziewczęta mogą ornamenty z kwiatów wyszywać na koszulach czy poszewkach. W zależności zresztą od położenia miejscowości, w której znajduje się szkoła, szukamy punktów stycznych do tematów, by mogły być tematami lekcyj głośnych. Jeżeli np. na lekcjach wspólnych geografji tematem oddziału IV jest „Bieg Wisły“, gdzie uczniowie mają odbywać po mapie podróż Wisłą po ziemiach polskich — to tematem oddziału V mogą być „Rzeki Ameryki“. Jeżeli chodzi o zasadnicze punkty biegu rzeki, źródła, ujścia, dopływy, to lekcja mogłaby być wspólna. Później jednak kierunki pracy są rozbieżne i oddział IV będzie pracował pod kierunkiem nauczyciela, a oddział V na zajęciu samodzielnem będzie zaznajamiał się na podstawie mapy z dopływami rzek, zlewiskami, działem wód. Tak samo jeżeli chodzi o łączenie przyrody z rysunkami, to wspólnych tematów jest bardzo dużo nietylko na lekcjach w klasie lecz i na wycieczkach. Oddział niższy może mieć wycieczkę celem poznania niektórych kwiatów, a oddział wyższy może podczas wycieczki poznawać zasady perspektywy.

Jednak wzajemna korzyść z lekcji jest większa, gdy dzieci pracują w jednym przedmiocie, gdyż wtedy zwiększa się u dzieci zainteresowanie, a nauczyciel mniej się wyczerpuje, gdyż jest zajęty tylko jednym przedmiotem i może materjał podzielić w myśl zasady indywidualizacji według rozwoju poszczególnych roczników.

Jeżeli chodzi o naukę historji, którą zależnie od rozkładu materjału można prowadzić wspólnie dla oddziałów IV i V, to niektóre tematy często da się prowadzić systemem inscenizacji. Wtedy uczniowie oddziału wyższego mogą grać role główne, a uczniowie oddziału niższego role statystów. Przykład takiej lekcji dał nam

F. Potocki w nr. 4/1933 *Przyjaciela Szkoły*. Korzyści z takich lekcyj dla obu oddziałów są wielkie, a zainteresowanie wzmożone.

Zajęcia samodzielne można organizować zapomocą systemu, zbliżonego do systemu daltońskiego. Mogę bowiem tworzyć cykle prac z każdego przedmiotu na cały tydzień i rozdać je dzieciom, stosując tematy do ich zdolności i zamiłowania. Przez tydzień pozostawiam dzieciom swobodę w kolejności i sposobie ich wykonania, a po tygodniu, kiedy wszystkie tematy są opracowane, zabieram zeszyty do domu celem przeglądnięcia, by później móc zauważone usterki omówić na lekcjach głośnych. W ten sposób mam możność poznania zainteresowania i zdolności dzieci, a przez to możność indywidualizowania w przyszłości następnych tematów i całego nauczania.

Iwierzyce (woj. krakowskie). *Marja Filipkowa.*

INDYWIDUALIZOWANIE W NAUCE CICHEJ

„Zarówno treść jak i sposoby nauczania winny być dostosowane do jakości i zakresu sił duchowych ucznia. Należy więc nauczanie dostosować do charakterystycznych właściwości młodzieży w odpowiednich fazach rozwojowych. Ponadto należy w miarę możliwości uwzględniać różnice między poszczególnymi osobnikami w obrębie tej samej fazy rozwoju psychicznego, a więc stosować zasadę indywidualizowania w znaczeniu ściślejszem."

Wskazania programowe są jasne i dobitne. Zaznaczają, by zdobycze najnowszej pedagogiki i psychologji były doceniane i uwzględniane oraz stosowane w praktyce szkolnej. Nauczanie ma się oprzeć na zużytkowaniu różnych popędów do działania i form właściwych wiekowi i poszczególnym jednostkom. Oczywiście te siły duchowe muszą być podporządkowane ogólnemu celowi wychowawczemu i zadaniom. Zdąża się do niego w oznaczonych klasach i odcinkach czasu.

Ma to miejsce i na zajęciach cichych, podczas których dąży się między innemi do urobienia wychowanków na ludzi, podchodzących do zagadnień czynnie i nie zrażających się trudnościami, wytrwałych, nie zniechęcających się niepowodzeniami w życiu praktycznem. Pożądane są chęci poznania i pokonania przeszkody. Tacy ludzie mogą mieć powodzenie w samokształceniu. Trzeba uczniów przygotować do tego w pracy cichej, ale tak, by posiedli od-

p o w i e d n i ą m e t o d ę u c z e n i a s i ę. Czytanie ciche, zwłaszcza w szkole powszechnej, obok innych zajęć wykazuje wielką potrzebę. W klasach młodszych „czytanie ciche, przy którem dziecko musi wzrokiem obejmować całe wyrazy, jest skutecznym środkiem opanowania techniki czytania“, w klasach wyższych „winno być dalej stosowane jako pewna metoda pracy, która uwzględnia indywidualne tempo pracy ucznia, pozwala mu lepiej wniknąć w treść czytanego utworu, a przez rozwijanie samodzielności przygotowuje go do samouctwa“. Z tem, cośmy powiedzieli, łączy się sprawa nietylko czytanek, ale i lektury domowej.

Często w życiu zachodzi konieczność samodzielnego zdobywania z książek wartości materjalnych, formalnych. Już w szkole powinno być czytelnictwo dostosowane do psychiki dziecka, które niech rozumie to, co czyta. Uczeń powinien znać cel swej pracy. Zdarza się, że bywa inaczej, a przepisywanie tekstu np. dokonywane jest bezmyślnie. W ten sposób przyzwyczaja się dzieci do niedbałej pracy. A przecież z nich mają wyrosnąć członkowie różnych przyszłych zawodów. Każdy zawód potrzebuje odpowiednich jednostek. W życiu często przy warsztacie pracy jednostki, stanowiące indywidualności niewłaściwe, muszą się załamać, wykoleić. Indywidualizowanie musi iść po drodze prawdy, szlachetności. Typy nieprzydatne, mające związek z wybujałym egoizmem, mamy odpowiednio kształtować, zwalczać. Wychowanek musi też mieć społeczne podstawy wychowania, a w szkole ma się już zorjentować, do jakiego zawodu będzie przydatny. Nauczyciel, znający jego zdolności, będzie doradcą. Wskazywanie drogi przy wyborze zawodu było nawet, zdaniem *Bacona*, jednym z głównych obowiązków nauczyciela. Niech więc wychowanek, wychodząc ze szkoły po jej ukończeniu, zna siebie i niech stara się pracować w odpowiadającym mu zawodzie. Ażeby dziecko uważało, było aktywne, trzeba w niem, w jego umyśle wywołać potrzebę uważania i chęć do rozwiązywania zagadnień. Uwaga wtedy będzie trwała tak długo, aż nie zniknie ta potrzeba. Przy takiem realizowaniu nowego programu będą zbyteczne groźby, nawoływania, kary, nagany, pochwały czy też nagrody. Rozmaitość i żywość czynności ma się liczyć z zainteresowaniem wychowanków, oraz nie może przechodzić w chaos, jałowość, ani rozgardjasz. Potrzebny jest pewien porządek, pewna karność, wypływająca z poczucia wewnętrznego jednostek.

Cisza bezwzględna na lekcjach nauki cichej *nie jest zawsze wskazana.* W czasie pracy dzieci muszą mieć niezakłócony spokój. Ale nie należy tego praktykować krańcowo. Nie robimy z wychowanków kamiennych posągów. Kiedyś dla pewnych nauczycieli cisza oznaczała karność, co dziś przyjmujemy z pewnem zastrzeżeniem. Cisza nie jest równoznaczna z karnością. Dla prawdziwego wychowawcy, kierującego aktywnością uczniów, milczenie jest czasem niepokojem. Chodzi tu o pracę, o jej atmosferę. A ta często ma objawy szeptów, ruchów ciała, wymiany zdań półgłosem między pracującymi, zajętymi danem zagadnieniem, zapytań i t. p. Szczerej, choć niezawsze cichej pracy też towarzyszy karność.

W każdej klasie są *różne struktury psychiczne.* Weźmy np. pamięć. Mamy typy wzrokowe, słuchowe, ruchowe i t. d. U różnych struktur występują różne objawy pracy. Typ wzrokowy czyta „oczami", milcząc. Takie typy są wygodne dla nauczycieli i dla reszty dziatwy, pragnącej ciszy. Czasem znajduje się w klasach większość wzrokowców. Natomiast typ słuchowy czyta głośno, albo półgłosem, często szeptem dość wyraźnym. Uważa się nieraz dzieci za krnąbrne, niekarne, czytające, jak na złość głośno. W istocie dziecko robi, jak mu natura dyktuje, bez złośliwych tendencyj. Dzieci z pamięcią słuchową lub ruchową, są na lekcjach nauki cichej rzeczywiście nieznośne i w klasach łączonych bardzo niepożądane. Skoro tu mamy osiągnąć poważne cele i zadania, mojem zdaniem, należy te właściwości tolerować. Zresztą całkowita walka z wrodzonemi skłonnościami, z objawami w pracy podczas aktywności nie jest łatwa. Można ucznia posadzić cicho, spokojnie, ale to znów nie przyniesie korzyści, nie da pożądanych wyników pracy ucznia. A wiemy przecież, że pamięć ruchowa np. jest trwała i w dużej mierze od niej zależy nauka.

Jak w innych pracach tak i tu napotykamy na przeszkody i trudności, od których bardzo często zależą wyniki poczynań. Mam na myśli element niedorozwinięty i nienormalny, co znów nasuwa konieczność klas równoległych. Szczególnie w klasach o wielkiej liczbie dzieci indywidualizacja jest mocno utrudniona, a czasem niemożliwa, co przynosi szkodę wychowankom. W takich warunkach wypada więc nam zagadnienie realizować z wielkim nakładem pracy, wytrwałości nauczyciela-pomocnika uczniów, których trzeba zająć czasem różnemi pracami.

Wspomnę tu jeszcze, że należy wziąć pod uwagę także i wpływy szkodliwe między dziećmi. Jednostki o jednych właściwościach (np. wzrokowcy) mogą poczytywać kolegów o innej strukturze psychicznej za niekarnych, lub nauczyciela za zbyt pobłażliwego i pójść za przykładem innych z chęcią wywołania rozgardjaszu. Widzimy, że nauczyciel winien odpowiednio ukształtować swój stosunek do ucznia, przedmiotu i całokształtu pracy.

Można niekiedy zatrudniać typy niewygodne rozsypankami, przepisywaniem tekstów, wyszukiwaniem odpowiednich trudności, wyrazów, a czytanie „ciche" polecać im w domu. Nie twierdzę, że nie może być inaczej. Każdy z nas może dostosować się do lokalnych warunków. Zadanie niełatwe ale zaszczytne i pożyteczne.

Baraki Nowe (woj. lubelskie). *Stanisław Antoniuk.*

UDZIELANIE PIERWSZEJ POMOCY W NAGŁYCH WYPADKACH W SZKOLE

Potrzeba udzielania pierwszej pomocy w szkole nie należy do rzadkości. Niestety z bólem serca przyznać muszę, że nierzadko pomocy tej udziela się (podobnie zresztą jak i w domu) wadliwie, nie mówiąc już o cięższych wypadkach np. zranień. Z tego też powodu jestem zdania, że powinno się kłaść większy nacisk w wykładach higjeny na pierwszą pomoc w nagłych wypadkach, uczyć praktycznie z demonstracjami a nie zbywać tego tak ważnego działu.

Przejdźmy dla ilustracji najbardziej typowe przypadki udzielania pierwszej pomocy w szkole.

Bardzo często dzieci, a zwłaszcza dziewczynki, ulegają omdleniu, stają się blade; gdy stoją, zaczynają się chwiać, a gdy się ich nie podtrzyma, padają. Jak tu ratować?

Ratuje się zwykle w ten sposób, że się skrapia twarz zimną wodą. Dobre to jest, gdy się komu robi słabo, natomiast na zemdlonym nie uczyni to żadnego wrażenia. Trzeba tu niedokrwistość mózgu (przyczynę omdlenia) usunąć, a więc porozpinać krępujące obieg krwi ubranie i ułożyć zemdlonego głową niżej, ewtl. pocierając mu czoło i skroń. Przytomność wtedy wraca rychło sama przez się. Kontrolować należy też tętno, ale pić (a raczej wlewać płynów cucących jak kawę lub alkohol) nieprzytomnemu absolutnie nie wolno, bo zamiast do przełyku, płyn dostałby się do płuc.

Przy konwulsjach, drgawkach i epilepsji, należy dziecko ułożyć na czemś miękkiem, ewtl. podtrzymać mu głowę, by sobie jej nie stłukło, usunąć otoczenie i zapewnić choremu spokój. Gdy przyjdzie do siebie, można mu podać krople uspokajające np. 10—20 kropli walerjany i odwieźć do domu.

Gdy nieprzytomność trwa dłużej, ew. puls jest szybki, trzeba bezwarunkowo wezwać lekarza, bo chodzić tu może o (nierzadkie obecnie) otrucie, lub też utratę przytomności wskutek jakiegoś ciężkiego schorzenia wewnątrz ciała (zapalenie ślepej kiszki, kopnięcie w brzuch, krwotok wewnętrzny itp.).

Bardzo wiele błędów popełnia się przy udzielaniu pierwszej pomocy przy uszkodzeniach i ranach. Zasadą tutaj powinno być: im mniej się koło rany manipuluje, tem lepiej. Najlepiej uszkodzone miejsce lekko zajodynować, pokryć czystą gazą i zawinąć — a nie przemywać rany. Oczyszczenie rany należy do lekarza. Gdy z rany krwawi nie wiele, to lepiej, bo krew odczyszcza ranę; gdy krwawi więcej, należy założyć opatrunek uciskowy, przy krwotoku zacisnąć tętnicę powyżej i wezwać lekarza.

Przy ciałach obcych (igły, drzazgi, grochy) należy zaraz odesłać pacjenta do lekarza lub na pogotowie, chyba że ktoś pewny jest swojej ręki, ma doświadczenie i odpowiednie instrumenta. Naturalnie samo się przez się rozumie, że szkoła powinna mieć dobrze zaopatrzoną apteczkę (jak tego zresztą wymaga instrukcja) a w niej opatrunki, gazę jałową, watę, bandaże, kwaśną wodę, jodynę, plaster, krople walerjanowe, aspirynę, jakieś krople na serce np. strophant (5—20 kropli).

Wreszcie omówić tu musimy udzielanie pomocy w wypadkach cięższych uszkodzeń, a więc złamań kości i zwichnięć. Dokładnej diagnozy nauczyciel postawić tu nie może; wystarczy, gdy będzie ostrożny i daną część ciała pokryje kwaśnym okładem (octan glinkowy) i ustali np. rękę na linji, nogę między dwie laski, deski lub parasole, ewtl. wezwie lekarza i zapewni uszkodzonemu spokojny transport. W razie urazu czaszki należy chorego transportować leżąco, choćby tenże był przytomny i chciał sam iść. Wkońcu nie obca powinna być nauczycielowi technika wykonywania sztucznego oddychania, niezbędnego przy ratowaniu tonących, powieszonych lub porażonych prądem elektrycznym itp.

Kraków. *† Dr. Adolf Klęsk.*

NOWE KSIĄŻKI

Mysłakowski Zygmunt: *Państwo a wychowanie*. „Nasza Księgarnia". Warszawa, 1935, str. 123, cena zł 2,50.

Na temat wychowania państwowego pisano dużo, przeważnie było w tej literaturze dużo frazeologji i możnaby ją nazwać mianem „pedagogiki konjunkturalnej". Bardzo poważne ujęcie tego tematu, oparte na podłożu filozoficznem i społecznem, z głębokiem wejrzeniem w rzeczywistość polską i z troską o przyszłość pisane, daje nam prof. Mysłakowski.

Pierwszy rozdział rozpatruje wychowanie państwowe i narodowe. Naród jest tworem historycznym o zasięgu znacznie większym niż okres istnienia jednej generacji, jest trwałą formą niezależną od jednostki i generacyj, jest zbiorem jednostek, piastujących mit narodowy, który jest skrótem wzruszeń, obrazów, pojęć i wierzeń. Rozwój mitów narodowych pozwala rozwinąć w jednostce zdolności do tworzenia struktur ponadindywidualnych. Z tego względu jest mit narodowy pozytywnym środkiem wychowawczym. Wychowanie narodowe ma dwa zadania: zaznajomić z bogactwem środków, zapomocą których utrwala się i uspołecznia życie; oraz organizować samo życie uczuciowe. Pierwsze spełnia się przez oddziaływanie dydaktyczne, drugie przez oddziaływanie personalne t. zn. udzielanie pewnych postaw. Oficjalny patrjotyzm szkoły opiera się często tylko na frazeologji i nie daje postaw uczuciowych. Mit narodowy ma i ujemną stronę, prowadzi do zamknięcia się w granicach własnej grupy, może doprowadzić do nacjonalizmu, kryjącego w sobie ideę napaści w stosunku do innych narodów.

W organizacji państwowej jednostka ma możność zwrócenia się ku realnym zadaniom społecznym. Dobrze urządzone państwo może prowadzić do tworzenia się ponadindywidualnych struktur, które są fundamentem osobowości i wychowania.

Drugim ważnym problematem, który autor omawia, to tradycja. Mysłakowski poddaje krytyce dotychczasową ideę ojczyzny, obciążoną paseizmem i retrospekcją. Dla wielu Polaków ojczyzna to dawność — sarmackość. Tradycjonalizm oznacza lęk przed nowem doświadczeniem, brak wiary w siebie. Idea ojczyzny powinna być prospektywna, a przeszłość musi być rozpatrywana w funkcji teraźniejszości i jej rozmachu, skierowanego wprzód.

Dlatego też wychowanie do państwowości musi mieć głównie nastawienie prospektywne i zużytkować pierwiastki tradycji w granicach ich żywotności i celowości, powinna też ustać megalomanja narodowa. W ukształtowaniu naszego stosunku do mniejszości narodowych powinniśmy stanąć przy polskiej racji stanu, należy jednak mniejszościom umożliwić pozytywny stosunek do tejże racji.

Wychowanie do państwowości musi w zakresie przedmiotów nauczania być ujęte w formę problemową, a nietylko informacyjną. Ważnym czynnikiem tego wychowania mogą być organizacje młodzieży i wycieczki społeczne. Poznanie instytucyj społecznych tworzy nowe ogniwo między szkołą a państwem. Badanie środowiska również stać się może ważnym czynnikiem wychowania do państwowości.

Stosunek państwa i wychowania może być dwojaki: państwo może być czynnikiem wychowania, albo jak chcą hegliści, może się stać celem wychowania. Autor zwalcza tezę drugą i przyjmuje, że tylko w granicach równowagi między państwem a siłami społecznemi jednostka może znaleźć drogę do uspołecznienia.

Pracę autora cechuje głęboka wiara w człowieka, kulturę i postęp, wiara w dobra, które nieraz są poniewierane. Książka budzi szacunek dla przeszłości narodowej, która uaktywniona może się stać nowem źródłem energji. Czyta się ją z przyjemnością, chociaż dla niejednego czytelnika może to być lektura niełatwa; w książce można znaleźć drogowskaz do uszlachetnienia własnej osobowości, swego narodu i państwa.

L. Bd. (Bydgoszcz)

D r. P i o t r Z. D ą b r o w s k i : *Dziecko leniwe.* Księgarnia Nauczycielska, Lwów, 1936, str. 46, cena zł 1,—.

Konfrontując różne definicje pojęcia „lenistwo“, dochodzi autor do wniosku, że jest ono dyspozycją nabytą i względną, a rodzi się na podłożu nieodpowiednich warunków, w jakich znalazł się dany osobnik. Jeżeli chodzi o lenistwo szkolne, autor twierdzi, że powstaje ono na tle czynników egzogenicznych i endogenicznych.

Wśród e g z o g e n i c z n y c h wyróżnia znów autor czynniki:

a) pozaszkolne (niewłaściwa opieka domowa, ubóstwo, złe towarzystwo, niepożądane znajomości),
b) szkolne (nadmierna ilość pracy, odległość czasowa realizacji zadania, łatwość zadania, niewłaściwa ocena kierownika pracy).

Także i wśród e n d o g e n i c z n y c h czynników rozróżnia:

a) pozaszkolne (zły stan fizyczny i zły stan moralny, jak: nieobowiązkowość, niesumienność, lekkomyślność, pasorzytnictwo i niereligijność, oraz zbytnie zaufanie do siebie, niewiara we własne siły, depresja umysłowa),
b) szkolne (brak podstaw naukowych, duchowa obcość pracy).

Wreszcie na podstawie własnych badań rozwija Dąbrowski typologję Hirscha, podając charakterystykę różnych leniuchów. Wyróżnia on następujące ich t y p y : 1. leniuch zadowolony, 2. leniuch buntownik, 3. leniuch zrezygnowany, 4. leniuch niedomagający.

W typie pierwszym (l e n i u c h z a d o w o l o n y) odróżnia znów podtypy:

a) leniuch naogół aktywny wobec pracy szkolnej,
b) leniuch o ograniczonej aktywności,
c) leniuch bierny wobec pracy szkolnej,
d) leniuch bierny wogóle.

Także i typ drugi (l e n i u c h b u n t o w n i k) dzieli na podtypy:

a) buntownik przyczajony,
b) buntownik aktywny nieśmiały,
c) buntownik jawny,
d) buntownik niezgodny wewnętrznie.

W pracy swej podaje autor mimochodem krótką charakterystykę warunków pracy szkolnej ucznia i nauczyciela oraz stosunek do tej pracy obu jednostek. Omawia dalej autor sposób tworzenia się gromady szkolnej i jej wpływu na poszczególnych osobników w życiu pozalekcyjnem. Wskazuje też Dąbrowski na odmienne kryterja oceny pracy ucznia przez niego samego, współkolegów, jego rodziców, niż przez nauczyciela.

Broszurka napisana jest przejrzyście, oparta na znajomości psychiki dziecka i warunków pracy szkolnej.

W. *Osuch* (Cięcina).

T a d e u s z F i u t o w s k i : *Mały słownik ortograficzny dla szkół powszechnych.* Wydanie czwarte, uzupełnione. Nakładem Spółdzielczej Księgarni Szkolnej, Włocławek, 1936, str. 79, cena 40 gr.

Mamy już kilka słowniczków ortograficznych dla szkół powszechnych, z których każdy ma swoje zalety i wady. Jednym z największych minusów tych wydawnictw jest wysoka cena. (Słowniczek ortograficzny Śliwińskiego i Hełczyńskiego kosztuje 2,20 zł.) Wydanie więc taniego słowniczka ortograficznego, dostosowanego nietylko do potrzeb ale i środków materjalnych uczniów szkoły powszechnej, należy powitać z wielkiem uznaniem. Niemniej jednak musimy i takiemu wydawnictwu stawiać pewne wymagania.

Omawiany słowniczek — w formacie kieszonkowym — zawiera około 3 600 wyrazów starannie dobranych i przejrzyście zestawionych. Słowniczek nie wskazuje jednak, jak przenosić części wyrazów, a jest to, przy trudniejszych przykładach, bardzo pożądane. Do udoskonalenia wydawnictwa zalecałoby się podanie przykładów dopełniacza l. poj. i mn. w rodzaju: *aleja, tej alei, tych alei* albo *alei.* Jakkolwiek pisownia wyrazów w słowniczku nie nasuwa poważniejszych

zastrzeżeń, to jednak uznajemy za niepożądane odchylenia w takich przykładach jak: *druchna* i *druhna*, *mowca (mówca)*, *murarz (mularz)*, *ośmset (osiemset)* — dlaczego jednak: *siedemset?* — *szewcki (szewski)*, *Baltyk (Bałtyk)*. (Łoś podaje: *druchna, mówca, mularz, osiemset (ośmset), szewski (szewcki), Bałtyk)*. Dziwi nas też pisownia tytułu na okładce *Mały Słownik Ortograficzny*. Czy to niedopatrzenie?

Kończę twierdzeniem, że *Mały słownik ortograficzny* może oddać dużo usług w nauce pisania.

K. Mulczyński (Poznań).

P. T. Pietrzykowski: *Prace z metali*. Bibljoteka Młodego Technika, tom V. Księgarnia Św. Wojciecha, Poznań, 1935, str. 64 i 18 tablic, cena zł 2,50.

Książka omawia treściwie: narzędzia, materjały metalowe, urządzenie prymitywnej pracowni do robót z metali, obróbkę, formowanie i łączenie drutu, żelaza taśmowego i blachy żelaznej i cynkowej. 45 rycin ilustruje tekst, zawierający zwięzłe, ale wypróbowane w praktyce warsztatowej wskazówki, odpowiadające istotnym potrzebom nauczyciela zajęć praktycznych, ucznia szkoły powszechnej lub średniej, początkującego rzemieślnika albo niefachowca amatora. Cenny dodatek stanowią 18 tablic z 115 rysunkami pomysłowych przykładów prac. Na specjalne wyróżnienie zasługują ostatnie dwie tablice z rysunkami narzędzi do prac w ogrodzie. Niejednokrotnie uskarżają się szkoły na brak narzędzi do zajęć praktycznych w ogródkach. Okazuje się, że niezbędne narzędzia, jak łopaty, prawdziwe motyczki, grabie żelazne i wiele innych można sporządzić własnym przemysłem w prymitywnej pracowni szkolnej. Być może, że będą to wyroby trochę gorsze, niż fabryczne, ale własne. Kupić każdy potrafi, ale zrobić, to sztuka. Taka samowystarczalność szkoły ma pewne walory wychowawcze, — rozwija twórczość.

Wśród nauczycieli zajęć praktycznych spotyka się zdania, że obróbka żelaza jest za trudna dla uczniów, że nastręcza mniej możliwości zastosowania w szkole wytworów prac uczniowskich, że urządzenie pracowni jest kosztowniejsze. Czytelnik cytowanej książki P. T. Pietrzykowskiego nabierze właściwego wyobrażenia o technologji metali i przekona się, że niewielką ilością prostych narzędzi można wykonać pożyteczne przedmioty.

Wychowaniu gospodarczemu musi towarzyszyć wykształcenie techniczne, bo technika daje środki do wykonania zamierzeń. Tej potrzebie popularyzacji wiedzy technicznej, również poza szkołą, czyni zadość książka P. T. Pietrzykowskiego.

F. Hanas (Gniewkowo).

Inż. E. Habermann: *Przepisy chemiczno-techniczne*. Biblj. Młodego Technika, tom IV. Księgarnia Św. Wojciecha, Poznań, 1935, str. 176, cena zł 2,20.

Jest to obfity wybór przepisów z różnych dziedzin wiedzy chemiczno-technicznej, cenny poradnik w przelicznych wypadkach dla chemika-specjalisty lub amatora. Stanowi on uzupełnienie II tomu „Bibljoteki Młodego Technika", nadaje się jednak niewątpliwie również do użytku przez starszych fachowców i amatorów.

F. Hanas (Gniewkowo).

NADESŁANE KSIĄŻKI

Wilhelm Rasmussen (tłum. z duńskiego Albert Rohrberg): *Die seelische Entwicklung des Kindes in den ersten vier Lebensjahren*. Str. 112.

Wilhelm Rasmussen (Tłum. z duńskiego Albert Rohrberg): *Psychologie des Kindes zwischen vier und sieben Jahren*. Str. 262.

Redakcja oczekuje zgłoszenia Współpracowników-Recenzentów. Dzieło: *Ruth. Tagebuch eines Mädchens von der Geburt bis zum 18. Lebensjahre* tegoż samego autora omówiliśmy w Nr. 4/1936. Książki wyślemy pod warunkiem, że otrzymamy je zpowrotem w przeciągu 14 dni razem z oceną w rozmiarach, podanych przez nas.

UWAGI DYSKUSYJNE

„Praktyczne zaznajomienie się z wagą i odważnikami“. W odpowiedzi pp. Przewoźnemu, Bubniakowi i Kozie. (Nr. 18/1935.)

Segregacja zarzutów:

1. Niezgodność z programem (przez wprowadzenie w kl. III „grama“), niestopniowanie trudności, nieżyciowe nastawienie materjału naukowego, materjał za obszerny.
2. Nieodpowiednie ujęcie lekcji pod względem metodycznym.

Odpowiedzi na zarzuty:

Ad 1. Programy naukowe nie wprowadzają poznania „grama“ w kl. III to prawda — jak też prawdą jest, że podręcznik Rusieckiego i Zarzeckiego (tu używany w kl. III) na str. 96 podaje: „Kilogram zawiera 1000 gramów“, a niżej: Podajemy, ile ważą polskie monety niklowe“ (2 g, 3 g itd.). Przeoczenie w programie poznania „grama“ w kl. III uzupełnia autor podręcznika. — A przyjętego przez nauczyciela układu materjału, zawartego w danym podręczniku, należy się trzymać. (Program naukowy str. 341—342).

Czy „stopniowanie trudności“ zapewnia się lepiej, poczynając od „kg“ czy „grama“ w dół — czy w górę — to kwestja zależna od warunków miejscowych (regjonu), rozwoju dziatwy itp. W tym wypadku wypłynęła moja lekcja, zaczynająca się od „grama“, z pakieciku tytoniu, który uczeń zakupił dla ojca i na którym odczytał „25 gramów“, jak też z rozkładu materjału naukowego w danym miesiącu.

W czem leży życiowe nastawienie materjału naukowego w przeprowadzonej lekcji? W mojej wiosce sprzedaje się naprawdę piasek nieomal na „dkg“, gdyż go jest brak absolutny i sprowadzamy z dalekich okolic, a te nasze częstokroć tak tu i ówdzie pogardzane, lub lekceważone „groszaki“ służą bardzo często jako „odważniki“ w braku prawdziwych — a szczególnie obecnie. (Pożyczam wam sąsiedzie zapałek, tytoniu, lub soli, czy cukru „wagi“ 50 groszy — lub 1 zł czy 2 zł!) Ciekawy to objaw ale trudno, trzeba się z tem „życiowem nastawieniem“ liczyć.

Nie powiedziałem, że lekcja powyższa przeprowadzona była w jednej godzinie.

Już z samego ujęcia w przeprowadzaniu można domyśleć się, że to niemożliwe. I tak w istocie było, chociaż możliwie przez proste przeoczenie o czasie trwania lekcji nie wspomniałem. Wyjaśniam więc, że lekcja trwała dwie godziny (z przerwą) ciągłe — trzecia zaś godzina poświęcona była odpowiednim ugruntowującym ćwiczeniom — czy jak kto woli „praktycznym zabawom w sklep“, zamianą itd., o czem zresztą w końcowej części artykułu lekcyjnego nadmieniłem.

Nie znajduję w programach naukowych apodyktycznego twierdzenia „że punktem wyjścia *musi* być kilogram“ — a rozumiem to — że *może* być. — A to całkiem co innego. Należy programy dobrze rozumieć. Pewne rzeczy programy *zalecają*, inne zaś — *nakazują*, a w pewnych wypadkach *radzą* tylko.

Ad 2. Programy — nie narzucają żadnej metody. Każdą uznają za dobrą — o ile jest właściwą. Pewnie, że lekcję można przeprowadzić i metodą inną np. grupową, laboratoryjną itp. Wiele dróg wiedzie do Rzymu. Nie mam zupełnie pretensji do narzucania metody lub żywego kopjowania. Pragnąłem bardziej wywołania dyskusji, wymiany myśli, a w szczególności nastawienia się rzeczowego i krytycznego młodych pp. Kolegów i Koleżanek co, zdaje mi się, w zupełności osiągnąłem.

Na zakończenie jeszcze kilka zapytań. „Powinno się, dalej, odzwyczajać dzieci od posługiwania się nazwą *funt*“ (zarzut kol. Bubniaka). Czy powinno się?? A poco Zarzecki i Rusiecki wspominają: *kwarta*, *garniec* (str. 99 — Arytm. dla kl. III). Pewno, że nie będę zalecał używania powyższych miar w mojej wsi, gdzie takich nazw nie używają — ale wspomnieć należy — bez zalecania — również o *funcie* (odważniku), którą to nazwę tu powszechnie używają (bez obawy narażenia się na karę więzienną). Vide: regjonalizm w nauczaniu, pielęgnowanie gwar ludowych itp.

Czy pióra, ołówki, piórniki, zeszyty są pomocami naukowemi, czy stanowią one istotną wyprawkę osobistą ucznia? O nazwę terminu przecież nie chodzi. Programy nauk nie zaliczają „przyborów naukowych“ (pióra itd.) do wyprawki ucznia, rozumiejąc, że wyprawka jest niejakoby koniecznym dodatkiem do przyborów naukowych — jak wyprawa ślubna dla wstępującej w związek małżeński kobiety.

Prośba pod adresem autorów, by podawali przeprowadzone lekcje w formie protokółu lub w formie reportażu, osobiście podoba mi się. (Nie wykluczam jednak i dotychczasowej formy podawania lekcji choćby i dlatego, że *Przyjaciel Szkoły* winien być też pewną cząstką rozdziału podręcznika metodycznego). Lekcje, ujęte w formie reportażu, dałyby nam lub mogłyby dać, praktyczne wyniki badań zastosowywania różnych metod, następnie możność lub niemożność przystosowywania pewnych działów programowych na danym odcinku pracy, nastawienie się nauczycielstwa do rzeczowego i krytycznego ujmowania programów naukowych, jako też używanych czytanek itp., czego dotychczas niema.

Programy naukowe (jako tymczasowe projekty!) jako też czytanki obecne — nie są doskonałością, jak zresztą każde dzieło rąk czy umysłu ludzkiego. Ale nam, poprzez lekcje naukowe, dyskusje itp. należy rzeczowo wykazać, co przeszło próbę życiową i jest dobre. Co nierealne i złe natomiast, należy wyrzucić lub uzupełnić.

Jabłonów (woj. tarnopolskie). *Witold Steliga.*

„Konstrukcja świadectwa szkolnego". (Nr. 6/1936).

Mimo, iż zagadnienie konstrukcji świadectwa szkolnego poruszano kilkakrotnie w prasie pedagogicznej oraz na licznych konferencjach nauczycielskich, nie zostało jednak należycie rozwiązane do dziś.

Osobiście opowiadam się za zatrzymaniem dotychczasowej nomenklatury przedmiotów z rozszerzeniem skali ocen.

Zgadzam się w 100%, że nota z zachowania *odpowiedni* jest nieodpowiednia, albowiem większość społeczeństwa przypisuje jej całkiem inne znaczenie, jak słusznie podniósł kol. J. Przewoźny (*P. S.* nr. 6 z 1936 r.). Jaki termin należałoby wprowadzić na miejsce *odpowiedniego?* Podaję kilka nasuwających mi się w tej chwili: *niezbyt dobry, dostateczny, ledwie dobry, niedobry* czy coś podobnego. Oczywiście, że trzebaby subtelnie przemyśleć odcienie znaczeniowe tych wyrazów. Sądzę, że właściwe znaczenie ich zależałoby od przyzwyczajenia zarówno młodzieży jak i społeczeństwa w ciągu dłuższego okresu czasu.

Nie zgodziłbym się na dzielenie noty z języka polskiego. Uczeń powinien stosownie do jego zdolności, warunków życia, pracy, środowiska i wogóle swych możliwości, opanować wszystkie składowe nauki języka ojczystego. Nie wystarczy umieć dużo i ładnie mówić, trzeba przecież w życiu posługiwać się pismem i czytaniem. Niechaj uczeń nie lekceważy żadnego ze składników nauki języka ojczystego, niech wie, że za lekceważenie musi zapłacić niedostateczną notą lub odpowiedniem zmniejszeniem noty lepszej. Wydaje mi się, że m. in. przez świadectwa i konferencje rodzicielskie, przełamaliśmy błędne pojęcia o nauce języka polskiego. Dawniej rozumowano, że uczeń, który potrafi dużo mówić, zna język. Dziś takie pojęcie nie wystarcza. Na naukę języka składa się wiele czynników.

Odnośnie braku rubryki „za pilność" chciałbym zaznaczyć, iż rekompensata istnieje w całym szeregu przedmiotów oraz w nocie ze sprawowania. Nie może otrzymać stopnia bardzo dobrego uczeń, który nie wykazuje pilności, który zaniedbuje swoje obowiązki. Poza tem można mu z powodzeniem obniżyć notę z tego przedmiotu, w którym wykazuje brak pilności. Trzeba pamiętać, że pilność jest pojęciem względnem, że uczeń jeden przedmiot przerabia nawet z nadmiarem pilności, a inny lekceważy. Nie widzę potrzeby wstawiania specjalnej noty z pilności.

Zupełnie zgadzam się z uczynioną przez kol. Bubniaka wzmianką, odnośnie notowania frekwencji na świadectwie. Zresztą same władze szkolne spostrzegły nielogiczność i niepraktyczność notowania godzin szkolnych, albowiem pismem okólnem poleciły skreślać wyraz *godzin*, a na jego miejsce wpisywać *dni*.

Niezależnie od not, istniejących na obecnych blankietach świadectw, należałoby do nich wprowadzić choć odrobinę charak-

terystyki ucznia. Jak słusznie podnosi dr. Zagajewski w *Muzeum*, „należałoby np. podać, w jakim kierunku uczeń wykazuje szczególne uzdolnienia lub zamiłowania, w jakim wyraźną nieudolność, także poza ścisłym programem szkolnym (muzyka, deklamacja, plastyka, działalność społeczna, sportowa i t. d.), określić sposoby i środki, któremi osiągnął wyniki (usilną i ciągłą pracę, uwagę w szkole, doświadczenia, lekturę i t. d.)". Jakkolwiek praca taka nie należy do łatwych, to jednak przy współpracy całego grona możnaby ją wykonać, przyczem uczniom przeciętnym możnaby zamiast całej tej charakterystyki wpisać jedno słowo: *przeciętny* lub *nie wykazuje specjalnych zainteresowań wzgl. uzdolnień.*

W związku z toczącą się dyskusją na temat świadectw i klasyfikacji pragnąłbym dorzucić kilka uwag natury ogólnej.

1. Klasyfikacja stanowi rodzaj standaryzacji pisemnej, selekcji, która z jednej strony służy organom społecznym jako drogowskaz, jakie miejsce młodemu człowiekowi mogą w zbiorowej pracy przeznaczyć.

2. Stanowi ona jeden z bodźców do pracy ucznia i jego zachowania.

3. Jest czynnikiem kontroli zarówno dla rodziców, jak dla szkół i władz państwowych.

Z rozpoznania znaczenia klasyfikacji wynikają pewne uwagi odnośnie sposobu oceniania:

1. Powinien być najdyskretniejszy.
2. Możliwie rzadki (np. cztery razy do roku).
3. Pozbawiony jakiegokolwiek cienia teroru.
4. Zupełnie objektywny.
5. Oparty na podstawach psychologicznych.

Sądzę, że winienem kilka niezbędnych wyjaśnień.

Klasyfikacja może i powinna być częścią i pomocą nauki. Pod batem nikt się niczego nie nauczył prawdziwie, dlatego sposób oceniania winien być dyskretny. Cenzurowanie przeszkadza głównym zadaniom szkoły, jest czynnością drugorzędną i dlatego należałoby nie stosować ocen zbyt częstych. Poza tem częste oceny cząstkowe przy składaniu ich w okresie klasyfikacji zaciemniają tylko sprawę, nauczyciel nie może darować uczniowi, że zaniedbywał się poprzednio i nie uwzględnia w dostatecznym stopniu poprawy w czasie późniejszym. Nota nie powinna być aktem teroru. Nadużywanie oceny celem utrzymania karności w klasie, zwalczenia silniejszych indywidualności, mające miejsce u nauczycieli słabych, jest potępienia godne, jak podkreśla dr. Zagajewski. Nauczyciel musi być w swej ocenie objektywny. Zdarza się bowiem, że w szkole prym przy klasyfikacji wiodą nauczyciele o silniejszych indywidualnościach, względnie kierownik szkoły. Nie można ulegać sugestji czy nakazowi kolegów, bo — jak pisze St. Wolfstahl, ocena idzie

wówczas po fałszywej linji. Z praktyki własnej wiem, że często uczniowie dowiadują się, że np. nauczyciel rachunków stawia noty na rozkaz kierownika, co powoduje lekceważenie i jednego i drugiego przez uczniów. Na ucznia nie należy patrzeć przez pryzmat własnej duszy, zainteresowań, zabarwienia ideowego względnie ambicyj. Trzeba wejść niejako w niego, w jego stosunki rodzinne, religijne, środowiskowe, w jego położenie materjalne, w jego specjalny świat dziecięcy, którego poznanie ułatwia nam psychologja rozwojowa. Ocena musi być bowiem wypadkową najrozmaitszych czynników i ich powikłań, nie może być objawem przypadkowego nepotyzmu, widzimisię lub też stronniczości, przydarzającej się niejednokrotnie mimowoli nawet nauczycielowi względnie sprawiedliwemu.

Trzeba bowiem pamiętać, że klasa jako zbiorowość przedstawia różne typy: sympatyczne, o odrażającym wyrazie twarzy, dzieci impulsywne i zahukane, spokojne, dzieci naszych bliskich znajomych a może krewnych i kolegów oraz dzieci zupełnie obce, których rodziców nigdy nie zobaczymy w naszej szkole, sieroty opuszczone, sieroty wychowujące się w zakładach, kaleki. To wszystko, czy chcemy, czy nie chcemy, tak lub inaczej nas nastawia do ucznia i układa nasz stosunek do oceny.

Jeżeli chodzi o mnie, to nie noty cząstkowe, dorywcze, nie doraźne odpowiedzi w klasie decydują o ostatecznej ocenie, ale głęboka analiza splotu stosunków, wartości zewnętrznej i wewnętrznej ucznia, w zależności od poziomu inteligencji wrodzonej czy nabytej składają się na sumę czynników oceny.

Katowice. *Zygmunt Gryń.*

* * *

Istotnie, bywa czasem, iż uczeń dobrze czyta, a pisze słabo, ma zdolność do opowiadania, a trudno mu przychodzi czytanie lub dużo robi błędów ortograficznych. Ocena takiego ucznia jest bardzo trudna, tem bardziej, jeżeli chcemy ją wyrazić jednym stopniem. W praktyce stawiam osobno stopnie za czytanie, opowiadanie, deklamacje, ortografję i wypracowania, co mi dokładniej charakteryzuje poszczególnych osobników i uwidocznia braki całej klasy. Na okres dodaję wszystkie stopnie i wyciągam średnią ocenę; jest to sposób trochę mechaniczny, ale dosyć sprawiedliwy. Koryguję zresztą wynik ogólną opinją o uczniu.

Nie uważam za stosowne wprowadzanie aż kilku ocen z jednego przedmiotu: stopień w świadectwie musi być jak najdalej posuniętą syntezą. Nie widzę znowu różnicy w ocenie poszczególnych przedmiotów. Jeżeli weźmiemy arytmetykę, to też spotkamy się z objawem, iż ten sam uczeń pewne działy opanowuje dobrze, w innych napotyka na niespodziewane trudności. W rezultacie może ktoś dobrze umieć arytmetykę, a być słabym z geometrji, która w świadectwie jest objęta jednym i tym samym stopniem. Gdybyśmy chcieli

być bardzo drobiazgowi, musielibyśmy pisać w świadectwach kilkadziesiąt stopni, co bezsprzecznie dokładniej scharakteryzowałoby nam ucznia, lecz wymagałoby więcej zastanowienia i byłoby mniej syntetyczne. Wszystko zresztą ma swoje złe i dobre strony. Nieraz jednym wyrazem możemy lepiej kogoś scharakteryzować niż kilkunastoma. Nauczyciel może i powinien analizować swego ucznia, może używać różnych sposobów na określenie stopnia opanowania materjału naukowego przez poszczególnych osobników, lecz musi umieć określić wiedzę ucznia w sposób krótki i syntetyczny.

Inna sprawa czy skala przyjętych przez nas stopni jest dość obszerna, byśmy mogli ocenić sprawiedliwie dzieci całej klasy, gdzie każde z nich stoi na innym i tylko sobie właściwym poziomie. Stopnie każą nam dzielić dzieci na cztery poziomy: bardzo dobry, dobry, dostateczny i niedostateczny, gdy tymczasem mamy ich tyle, ile mamy w klasie osobników. Przekonany jestem, iż wszyscy używamy obniżania i podwyższania stopni przez dodawanie plusów i minusów, co niejako półoficjalnie praktykuje się w ocenie poszczególnych prac, a co znacznie rozszerza skalę naszych ocen. Stajemy wobec całkiem innego zagadnienia: czy nie należałoby rozszerzyć skali stopni. Mogą być różne projekty, nie chodzi mi w tej chwili o szczegóły, lecz o ogólną zasadę. Bogatsza skala ocen pozwoliłaby nam wystawiać trafniej i bardziej sprawiedliwie stopnie.

Zgadzam się również z tem, by zamiast opuszczonych godzin zaznaczyć dni. Przedewszystkiem trudno nam jest obliczyć, ile godzin dziecko opuściło, gdyż w jednym dniu nauka trwa dłużej, w drugim krócej. Zewnętrzny wygląd świadectw nie nasuwa mi żadnych specjalnych życzeń.

Wilejka powiatowa (woj. wileńskie) *Witold Rodziewicz.*

* * *

Kolega Bubniak poruszył w Nr. 6 P. S. bardzo ważną sprawę, mojem zdaniem zasadniczą, gdyż dotyczy ona r a c j o n a l i z a c j i p r a c y n a u c z y c i e l a. Chcę dorzucić kilka swoich skromnych uwag, które wprawdzie nie dotyczą bezpośrednio ocen na świadectwie, lecz odnoszą się do oceny prac piśmiennych ucznia, o co autor również potrąca.

Zupełnie słusznie podkreśla kol. Bubniak, że obecna w świadectwie rubryka z języka polskiego, w której mamy wystawić stopień ogólny z tego przedmiotu, jest za ciasna. Jakże trudno ją wypełnić. Mamy przecież ocenić czytanie, mówienie i pisanie ucznia. Musimy więc wypośrodkować stopień ogólny. Stąd rodzi się niepewność, chwiejność a może nawet i niesprawiedliwość w stosunku do ucznia i jego wysiłków. Prawda to, ale świadectwo wypełniamy dwa razy do roku, codziennie natomiast spotykamy się z inną trudnością, z której dopiero wyrasta końcowa.

Chcę mówić tutaj o trudności, z jaką spotykamy się przy ocenie prac piśmiennych wogóle, a w szczególności prac z języka polskiego. Bo jaki tu stopień postawić, jeżeli uczeń pisze rzeczowo i styl ma dobry, a robi jedynie błędy ortograficzne lub jeżeli wypracowanie pod względem ortograficznym jest bez zarzutu a pismo szwankuje lub brak zupełnie rzeczowości i styl jest zły. Praca piśmienna ma wiele stron i każdą z nich musimy osobno oceniać. Stopień, który stawiamy obecnie pod zadaniem, jest tak ogólny, że nic nam nie może powiedzieć o indywidualności ucznia, o wynikach jego pracy, a tem bardziej nie dopomaga nam przy ustalaniu stopni na świadectwach.

Jak tu wybrnąć i postawić możliwie objektywny, najbardziej sprawiedliwy stopień, aby nie zniechęcić ucznia do pracy? Albowiem należy pamiętać o tem, że uczniowi trudno wniknąć w motywy oceny jego pracy przez nauczyciela i wskutek tego uczeń bardzo często przypisuje złą ocenę swojej pracy piśmiennej niesprawiedliwości nauczyciela w stosunku do niego. Skoro tylko nauczyciel zaczyna uchodzić w oczach ucznia za niesprawiedliwego, stosunek wychowawczy pomiędzy nimi rwie się i uczeń staje się ukrytym wrogiem nauczyciela.

Znalazłem się w takiej trudności i szukałem wyjścia, gdyż zdawałem sobie sprawę, że stopień ogólny pracy piśmiennej nie zadowala nietylko mnie, ale przedewszystkiem ucznia. Po długich rozważaniach na ten temat wybrałem metodę, z której obecnie jestem zupełnie zadowolony, gdyż daje ona wyniki nadzwyczajne, a — co najważniejsze — usunęła podejrzenia ucznia co do niesprawiedliwej oceny jego pracy piśmiennej. Podejrzenia te zostały raz na zawsze usunięte. Zamówiłem pieczątkę z następującemi rubrykami: *błędy ortograficzne, błędy gramatyczne, rzeczowość, styl, pismo i forma*. Każde zadanie czy to domowe, czy szkolne stempluję i przystępuję do oceny wypracowania, wypełniając wszystkie rubryki. W ten sposób udało mi się uniknąć oceny ogólnej pracy piśmiennej, gdyż oceniam poszczególne jej strony. W rubryce błędy ortograficzne i błędy gramatyczne podaję zawsze ich ilość, inne zaś rubryki wypełniam stopniem lub krótką uwagą.

Jeden rzut oka na pieczątkę pozwala mi odrazu ocenić wypracowanie ucznia a zestawienie z poprzedniemi zorjentować się, czy nastąpiła poprawa i w jakim kierunku, słowem, daje to mi możność ujęcia obrazu indywidualności ucznia i wystawienia stopnia z danego przedmiotu. Uczeń zaś po otrzymaniu zeszytu z poprawioną pracą patrzy przedewszystkiem na pieczątkę, na której widzi swoje niedociągnięcia i błędy, odszukuje je i liczy, a odkrywszy swoje słabe strony, stara się je jak najprędzej usunąć.

Pińsk. *Szostak Konrad.*

* * *

Nawiązując do artykułu p. Bubniaka w sprawie świadectw szkolnych, chciałbym mówić nie o tem, czy rubrykę „język polski" zostawić w ramach dotychczasowych, czy zróżniczkować na mówienie, czytanie i pisanie, gdyż uważam to za rzecz drugorzędną.

W odpowiedzi na pytanie „czy skala ocen w świadectwach nie jest za ciasna" (Nasze Echa Nr. 6/36) starałem się w najbardziej zwięzły i krótki sposób wykazać, że nasze świadectwa w obecnej formie nie są oceną ucznia. Powiedziałem właśnie, że na ten temat należy dyskutować i to poważnie. Cieszę się, że równocześnie p. Bubniak poruszył tę sprawę na innem miejscu.

Celem naszej pracy w szkole jest wychowanie. Nauczanie jest raczej środkiem. Czem jest wychowanie, wie każdy z nas, tak samo, jak i to, że w wychowaniu biorą udział różne czynniki, jak odziedziczone właściwości, wpływ szkoły, domu, otoczenia, stan społeczny rodziców i wiele innych. Wiemy też wszyscy, że mimo to, iż nieraz wychowujemy wspólnie dużą ilość dzieci, dzieci te inaczej przyswajają sobie wpływy szkoły, jedne łatwo, drugie słabiej, a na inne nasze wpływy nie działają, albo działają słabo. Każde dziecko, każdy człowiek to inny materjał, inna wartość.

A co o tem wszystkiem mówi świadectwo? Ile razy zdarzało się, że dziecko u jednego nauczyciela było wzorowe i pilne, a gdy przeszło do innej szkoły staczało się w dół. Świadectwo nasze obecne mogłoby najwyżej ocenić naprzykład jakieś narzędzie do pracy fizycznej, powiedzmy sieczkarnię, coś w tym rodzaju: materjał: dobry, praca: dostateczna, wytrzymałość na wstrząsy: mała, chociaż fachowcy-fabrykanci niezupełnieby się na to zgodzili.

Nasze przepisy mówią, że nauczyciel powinien dziecko poznać. W jaki sposób udowodni się, że znamy dziecko? W jaki sposób zastosujemy indywidualizację w wychowaniu i nauczaniu, gdy udzielamy nauki n. p. 150—180 dzieciom, lub gdy otrzymamy dzieci z innych szkół? Powiedzmy szczerze, mamy bardzo mało danych, szczególnie w miastach, żeby powiedzieć, że znamy dziecko. Właśnie tu zarysowuje się cel świadectwa. Świadectwo powinno dać ocenę dziecka i to taką ocenę, żeby ktoś, kto weźmie świadectwo do ręki, wiedział, co to za dziecko. Takie świadectwo byłoby ważne i dla samego ucznia w jego samowychowywaniu się: wiedziałby co posiada, a co mu brakuje.

Świadectwo takie spowodowałoby dużo pracy dla nauczycielstwa; jednak jestem przekonany, że to byłaby praca produktywna i potrzebna. Wykonujemy nieraz tyle różnych prac, nie mających nic wspólnego ze szkołą i zawodem nauczycielskim. Przy pewnych względach u tych, co tę pracę polecają, zyskalibyśmy czas na pracę doprawdy wychowawczo-twórczą.

Ażeby takie „zreformowane" świadectwo wypełnić, trzebaby badać dziecko, notować każdy przejaw duszy tego dziecka, robić

różne wywiady, konferować z rodzicami, studjować otoczenie dziecka, jednem słowem dziecko poznać. A kto wie, czy znając dziecko, nie osiągnęlibyśmy lepszych wyników w szkole?

Prawda, że przy takiem świadectwie mogą się zdarzyć pomyłki, ale czy obecnie pomyłek niema? Pomyłkę w świadectwie „zreformowanem" można łatwiej wykryć i tem samem zwrócić uwagę oceniającemu. Obecnie to jest niemożliwe.

Te słowa nie wyczerpują tematu. Sądzę jednak, że nauczycielstwo nie przejdzie nad tem do porządku dziennego, lecz zechce wypowiedzieć własne zdanie w tej sprawie. Wkońcu możnaby ewentualnie przystąpić do opracowania projektu takiego „zreformowanego" świadectwa.

Zapceń (woj. pomorskie) *W. Maćków.*

* * *

Dzisiejsza konstrukcja świadectw szkolnych jest nieodpowiednia i sprzeczna z wykładnią i zasadą programów naukowych.

Musimy wziąć pod uwagę dwie ewentualności. Albo zgodzić się na świadectwo ze skróconą ilością ocen, albo na typ drugi, z powiększoną skalą ocen.

Typ świadectwa o skróconej ilości ocen przedstawiam sobie mniej więcej tak. Imię i nazwisko ucznia, data i rok urodzenia, miejscowość, rodzice, religja, klasa, do której uczęszcza w danym roku szkolnym a w końcu: „uczynił zadość wymaganiom programów naukowych, wobec czego promowany do następnej klasy", albo „nie uczynił i t. d. i niepromowany". Podpis nauczycieli lub nauczyciela, data wystawienia świadectwa i na tem koniec.

Typ świadectwa o rozszerzonej skali ocen poza wyszczególnieniem nagłówkowem jak w typie pierwszym, zupełnie słusznie, aż się prosi logicznie o wstawienie oceny i z „pilności", którą nie można identyfikować z „zachowaniem się", albo w niem umieścić. Pilność a sprawowanie się, to pojęcia zupełnie inne i różne. Pilne — może być dziecko w postępach, a sprawować się niekoniecznie odpowiednio. I przeciwnie. Znamy przecież takie osobniki. Przez pilność rozumiem także i uczęszczanie do szkoły takie, czy inne. Gdy uczeń się absentuje lub nieregularnie uczęszcza do szkoły, jest to sprawa oceny z pilności, a nie zachowania się. To chyba jasne.

Wstawienie pozycji z „czytania, pisania i mówienia" jest zgodne z duchem programów i nie rozumiem, dlaczego pod tym względem utrzymywała się dwutorowość z pozycjami dotychczasowych świadectw szkolnych. Wiemy z doświadczenia, że słuchowcy niejednokrotnie świetnie mówią, piszą gorzej, a czytają całkiem źle lub słabo. Wzrokowcy zaś piszą naogół częstokroć ortograficznie i ka-

ligraficznie, czytają mniej lub więcej dobrze, ale w mówieniu więcej lub mniej szwankują i będą szwankować. Kłopot naprawdę nielada, jaką wystawić ma uczący ocenę dziecku z „języka polskiego“ jako ocenę w jednej pozycji, by nie skrzywdzić dziecka a być również w porządku ze swojem sumieniem.

Wprowadzenie do obecnej oceny *mierny* jako pośrednika pomiędzy *dostateczny* a *niedostateczny*, wydaje mi się również konieczny i życiowo uzasadniony. (Drugoroczność, nerwowość u dzieci, złe obecne warunki życiowe i t. p.)

Jabłonów (woj. tarnopolskie). *Witold Steliga.*

„Dziecko rodziców bezrobotnych w świetle psychologji indywidualnej Adlera“. — „Typy dzieci trudnych“. (Nr. 6/1936).

Zarówno *Freud*, *Adler* jak i inni psychologowie popadają zwykle w pewną jednostronność, jeśli chodzi o interpretację zaburzeń i podstawowych nastawień psychiki ludzkiej. Dla *Freuda* — libido (przyjemność panseksualna), dla *Adlera* — poczucie mocy są jedynemi motorami natury człowieka. Motywacja zachowania się jest zbyt skomplikowana, by interpretacja prosta Adlera, czy Freuda mogła nam wystarczyć.

Przykłady. Dziecko kradnie. Czy „poczucie mocy“, raczej: „dążenie do znaczenia“ wystarczy, jako motyw do wyjaśnienia tego zachowania się? Freud też swą teorję nie wyjaśni bez reszty tego zjawiska. Autorowie ci, jak i wielu innych, ogarnąć mogą swemi koncepcjami tylko pewne specjalne dziedziny zaburzeń, czy normalnych zachowań się człowieka, natomiast całokształtu zjawisk biologiczno-psychologicznych nie zinterpretują ściśle, jakkolwiek teorje ich mają ambicję wyjaśnienia bez reszty całej rzeczywistości psychicznej i społecznej. Schorzenia nerwicowe, zaburzenia seksualne — oto specjalność *Freuda;* anormalne sytuacje społeczne rodziny, szkoły, czy innych grup, względnie środowisk — oto właściwy teren psychologji indywidualnej *Adlera.* Z tego względu korzystne jest traktowanie dzieci rodziców bezrobotnych z adlerowskiego punktu widzenia. Sytuacja bezrobocia wywołuje cały szereg aspołecznych ustosunkowań się do dzieci „bezrobotnych“. Dożywianie dzieci biednych nie podnosi zwykle do poziomu pełnowartościowości ich upośledzonego samopoczucia, jest gestem łaskawości, a to jest właśnie aspołeczne traktowanie. Tu należą także inne formy pomocy dla dzieci rodziców bezrobotnych. Niejednokrotnie — właśnie na tle tego humanitaryzmu — wzmaga się poczucie upośledzenia u dziecka. Obserwowałem nieraz to zjawisko na kolonji dzieci rodziców bezrobotnych. Rodzice niektórzy narzekali na „nadmiar“ opieki, upatrując w nim zagrożenie swych prerogatyw. Poczucie nie-

pełnowartościowości „rodzicielskiej" się wzmaga, ugodzone przez fakt oderwania dziecka od domu, wywołuje przeciwne dążenie do mocy i znaczenia. W dziecku kolonijnem ostro zarysowywał się kontrast między dobremi warunkami i systematycznością życia na kolonji a macierzystym domem. To przeciwstawianie i poczucie krótkiego trwania „dobrego życia" wywoływało bardzo często silne upośledzenie, objawiające się w różnorodnych formach. Dziecko czuło się normalnie dopiero wtedy, gdy traktowało kolonijne warunki, nie jako dobrodziejstwo, ale jako wyrównanie przykrej sytuacji bezrobocia swych rodziców. Tak też należałoby się odnosić do spraw pomocy dla dzieci rodziców bezrobotnych.

Nie możemy się zgodzić z poglądem *Adlera*, że człowiek już w dzieciństwie dorabia się „stylu życiowego". „Styl życiowy" jest właściwie to samo, co typ psychologiczno-socjologiczny człowieka, określony z punktu widzenia *Adlera*. Np. „typy dzieci trudnych" (*P. S.*, 6/1936) są adlerowskiemi „linjami życiowemi". Trudno pomyśleć o tem, by „zasada życia" człowieka wytworzyła się we wczesnem — przedszkolnem — dzieciństwie. Wogóle typ psychologiczny to zjawisko zmienne w rozwoju psychicznym. Życie psychiczne traktować można jako więcej lub mniej wzmożoną fluktuację różnorodnych typów. Możemy mówić o typie, jako o właściwości stałej, ale tylko na pewnym odcinku życia psychicznego. Zaburzenia, napięcia, nastawienia — oto podstawowe czynniki typicznego kształtowania się psychiki. „Uczeń-kłamca" nie zajmuje się wyłącznie oszukiwaniem, okłamywaniem kolegów czy nauczyciela; kłamstwo jest środkiem kompensacji dotąd, dopóki cel — uzyskanie satysfakcji według *Adlera* — nie zostanie osiągnięty. W nurcie przeżywań i doznań poczucie znaczenia i poczucie upośledzenia — niepełnowartościowości — są postawami najczęściej równosilnemi, jednakowemi pod względem intensywności, równorzędnemi w sensie następstwa. Naturalnie, bywają okresy burzliwe, obfite w jednolite napięcia i jednokierunkowe nastawienia; są to jednak zaburzenia niedługotrwałe i wyjątkowe na terenie psychiki normalnej, czy nawet trudnej do prowadzenia. Moment zmienności nastawień jest charakterystycznym i normalnym rysem psychiki.

Chociażbyśmy nawet przyjęli jako stałe takie typy, jak: „dziecko-samobójca", „dziecko-przestępca" i t. d., to jednak nie możemy przyjąć psychologji indywidualnej *Adlera* jako teorji, wyjaśniającej bez reszty powstanie tych typów. Bezspornie czynniki: poczucie mocy czy niepełnowartościowości są nieraz dominantami, jednak wraz z niemi współdziałają inne nader charakterystyczne momenty takie, jak: zasada przyjemności t. j. uporczywa chęć pozbycia się uciążliwej przykrości; naruszenie systemu nerwowego jako ustroju, działającego normalnie; niemożność dojścia do stadjum opanowania, czy decyzji i t. p. Na przestrzeni psychiki istnieją tak

różnorodne siły, najczęściej sprzeczne z sobą, czy mocami, działającemi z zewnątrz — od strony społeczeństwa, czy otoczenia materjalnego, bądź z wewnątrz — od strony biologicznej, że nie jest możliwe zastosowanie pełne jakiejkolwiek jednostronnej teorji psychologicznej, socjologicznej, czy wreszcie lekarsko-biologicznej. Należałoby zawsze operować różnorodnemi — dopełniającemi się punktami widzenia.

Lublin. *Józef Czarnecki.*

„Rachunkowe działania piśmienne w kl. III". (Nr. 18/1935 i 6/1936.)

1. Stopniowanie trudności, w piśmiennym sposobie odejmowania, podane przez p. kol. M. Bubniaka, pokrywa się ze stopniowaniem p. kol. S. Racinowskiego. Przykład drugi, podany przez p. kol. M. Bubniaka, równa się co do trudności pierwszemu, trzeci — piątemu, czwarty — szóstemu i ósmemu, a siódmy — dziewiątemu i dziesiątemu. Zasadnicze stopnie trudności podał nam p. kol. S. Racinowski. Inne kombinacje nie przedstawiają nowej trudności.

2. Od sposobu wysławiania się zależy zrozumienie istoty piśmiennego sposobu odejmowania. Sposób wysławiania powinien logicznie nazywać czynności, zachodzące w odejmowaniu. Program nie daje na ten temat żadnych wskazówek. Zawarty w podręczniku Rusieckiego i Zarzeckiego *Arytmetyka klasa III* sposób nazywania czynności odejmowania w rachunku piśmiennym uważam za dość trudny dla dzieci III kl.; np.: str. 108 „7 bez 7 zostaje 0; 6 bez 4 zostaje 2".

Często używany wyraz *pożyczam* w odejmowaniu nie powinien mieć miejsca. Zaciągniętą pożyczkę trzeba oddać, a tego w odejmowaniu niema. Może lepszy byłby wyraz *biorę*, albo *przenoszę*. Osobiście stosowałem następujący sposób wysławiania:

złotówki	dziesięciogroszówki	grosze
4	6	7
— 2	7	9

Od 7 gr odjąć 9 gr nie można; biorę 1 dziesięciogroszówkę i zamieniam na gr; razem jest 17 gr. Od 17 gr odjąć 9 gr jest 8 gr. Od 5 dziesięciogroszówek odjąć 7 dziesięciogroszówek nie można; biorę 1 zł i zamieniam na dziesięciogroszówki; razem jest 15 dziesięciogroszówek. Od 15 dziesięciogroszówek odjąć 7 dziesięciogroszówek jest 8 dziesięciogroszówek i t. d. Chodzi o to, by nie używać wyrazu *pożyczam*.

Ludwinów (woj. poznańskie). *Szczepan Cerekwicki.*

NASZE ECHA

Jak wpływać na poprawę frekwencji uczniów? (Nr. 4/1936.)

Osobiście do dziś walczę ze złą frekwencją. Walczę od kilkunastu lat. Przedewszystkiem ustalam, co jest przyczyną opuszczania lekcyj. Po największej części lekkomyślność domu i niedocenianie nauki, powtóre bieda, niechęć do nauki uczniów wzgl. inne zainteresowania pozaszkolne.

Z rodzicami radzę sobie w ten sposób, że na każdem zebraniu staram się w przystępnym referacie dotknąć (bez zbytniego moralizowania) sprawy wpływu frekwencji na poziom ucznia, na jego wykształcenie i wychowanie. Obok tej akcji uświadamiającej, prowadzę drugą akcję, nazwijmy ją profilaktyczną. Wyrabiam w rodzicach i uczniach przekonanie, że frekwencji lekceważyć nie wolno i dlatego każdy fakt opuszczenia lekcji, chociażby to była jedna godzina, musi być usprawiedliwiony przez rodziców ustnie lub piśmiennie, ale stale i codziennie, a nie hurtem co miesiąc. Poza tem dla zapobieżenia ewentualnym nadużyciom ze strony dzieci (wagary), posyłam do domu w wypadkach, gdy nieobecność ucznia wydaje mi się podejrzana. W ten sposób rodzice wiedzą, że uczeń nie przyszedł do szkoły, zjawiają się w szkole, omawiamy przyczyny wspólnie, a poza tem rodzice zaraz będą poszukiwali dziecka, ustalając jego zajęcia w tym czasie.

Dni opuszczone i nieusprawiedliwione podlegają karze pieniężnej, która jednak zmusza rodziców do przypilnowania dziecka. Przy końcu roku wzgl. z okazji rozdawania świadectw półrocznych odczytuję noty niedostateczne i przeprowadzam ich korelację z opuszczonemi dniami nauki. Wykazuję, że dziecko, opuszczające chronicznie naukę, nie może mieć not dostatecznych.

W stosunku do uczniów postępuję również bezwzględnie. Przedewszystkiem, czy któryś jest obecny czy nie, musi mieć odrobione zadania domowe. Musi, o ile nie wie, co i jak zrobić, pójść do kolegi, który był na lekcjach i prosić go o wyjaśnienia. Ale zadania muszą być zrobione. Poza tem często pytam tych, którzy opuszczają lekcje. Wykazuję w ten sposób, jakie luki powstają przez opuszczanie lekcyj. Wstyd, ambicja, zła nota i ciągłe „prześladowanie“ ze strony nauczyciela zmuszają i ucznia do szanowania obowiązków szkolnych. Uczniowie, którzy, mimo tych przedsięwzięć opuszczają lekcje, są wykluczeni z zabaw towarzyskich, z chóru szkolnego (który ma dobrą opinję i często śpiewa w radjo), nie wolno im należeć do orkiestry szkolnej, nie dostają drugich śniadań, podarków z różnych okazyj i nie zabiera ich się na sztuczny tor łyżwiarski. Słowem stosuję wobec nich pewne represje. Często represje te nakłada klasa, skoro spostrzeże, że właśnie takie jednostki psują frekwencję całej klasie na tle szkoły.

Te wszystkie czynniki, razem wzięte, w wysokim stopniu przyczyniają się do podniesienia frekwencji.

Dobrze jest ponadto dać uczniom opuszczającym odpowiednie ich zainteresowaniom zajęcia (chociażby ze szkodą dla zajęć, przewidzianych programem) przyzwyczaić ich do pewnych robót terminowych na rzecz klasy, czy kółka uczniowskiego, czynić ich odpowiedzialnymi za pewne funkcje społeczne w klasie. Pozwolić można poza tem na opowiadania, pokazy prac, które specjalnie ich interesują i któremi chcieliby się popisać. To również podnosi ich ambicję należenia do zespołu szkolnego.

Z równą miarą i siłą należy tępić wszelkie czynniki, działające na frekwencję odśrodkowo.

Katowice. *Zygmunt Gryń.*

* * *

Zabierając głos w tej sprawie, nie mam na myśli dać jakiejś gotowej recepty, bo takiej recepty dziś nikt dać nie jest w stanie. Chcę raczej zwrócić uwagę Szanownych Czytelników, w czem tkwi m. zd. zło. Czytałem różne głosy w tej sprawie. Różni autorzy rozmaicie ujmują sprawę.

Jeden np. pisze, że frekwencja jest zależna od osobistych walorów nauczyciela. Jeżeli nauczyciel posiada pewną sumę właściwości, któreby można nazwać przyciągającemi, wtedy ma napewno dobrą frekwencję. O ile tych właściwości brak, z frekwencją jest źle. Inni znów narzekają na niedość sprężystą działalność aparatu administracyjnego, który ściąga kary za nieposyłanie dzieci do szkoły. Były głosy, które wcale niedwuznacznie wyrażały się, że kara pieniężna czy inna za nieposyłanie dzieci do szkoły godzi raczej w nauczyciela, który zainicjował tę karę, niż w rodziców dzieci, bo nauczyciel taki traci wpływ na rodziców, wywołuje nienawiść; jego najlepsze poczynania trafiają w próżnię.

Oczywiście wszyscy mają po trochę racji, ale tylko potrochę. Bo co pomoże najlepszy nauczyciel, gdy dziecko ma 6 km drogi, zawianej śniegiem, a nie posiada ubrania i obuwia? Kary na rodziców niezawsze można stosować ze względu na odległość i nędzę.

Zło jednak leży gdzieindziej. Przemówienia p. Premjera i Min. Rolnictwa i Ref. Roln. na posiedzeniach Sejmu stwierdziły, że kryzys rolniczy i trudność jego zwalczania leży w niskim poziomie kultury wsi. Właśnie ten n i s k i s t o p i e ń k u l t u r y dużej ilości rodziców naszych dzieci szkolnych jest powodem złej frekwencji. Nie widać jeszcze w naszych wioskach tak zwanego „głodu nauki“. Nie dostrzega się wartości nauki. Nie umie się ocenić wpływu szkoły. Uważa się szkołę często za zło konieczne, któremu trzebaby raczej przeciwstawiać się. I dlatego zła frekwencja. Niezawsze poprawią ją kary, niezawsze usunie ją najlepszy nawet nauczyciel.

Zapceń (woj. pomorskie). *W. Maćków.*

* * *

Sprawa piekąca — urosła dziś do poważnego problemu — i wymaga szerokiego naświetlenia. Ogólną receptę podawać trudno. Zależy to od bardzo wielu przyczyn, które inne są w mieście, inne na wsi. Zbadanie tych przyczyn w danem środowisku — to pierwsze.

Jak radzę sobie na swojem podwórku? Szukam przyczyn. Jeśli przyczyną złej frekwencji jest brak obuwia, odzieży lub przyborów naukowych (książek, zeszytów itp.), to nawiązuję kontakt z władzami gminy, prosząc o pomoc. Gminy mają pewne fundusze na opiekę społeczną. Zawsze coś z tego otrzymuję. Tego roku np. otrzymałem na zakup książek 25 zł i trzy pary obuwia. Poza tem na prośbę moją inspektorat szkolny przysłał około 35 książek dla biednych (z funduszu kar szkolnych). Urządzona zbiórka we wsi dała mi 15 zł — które przeznaczyłem na pióra, atrament, ołówki i zeszyty dla najbiedniejszych. Pewno, że wszystkich biednych (bo takich mam 70%) nie zaspokoiłem, ale uzyskałem przez to wyższy % frekwencji.

Gdy zaś stwierdzę, że nieregularna frekwencja ma swe źródła w pewnej indolencji rodziców, zapraszam (najlepiej w tym wypadku indywidualnie) ich na pogawędkę. Wiele na tem zyskuję. O ile to nie pomaga, wójt na mą prośbę chętnie wzywa opieszałych rodziców do siebie, tłumaczy a wkońcu i grozi. Jeśli zaś i to jest daremne, chwytam się ostatecznego środka i niezawodnego: podaję do wykazu na karę. Inspektor szkolny szybko sprawę załatwia, urząd skarbowy również szybko egzekwuje nałożoną grzywnę, a wynik ten, — że w 99% dzieci zaczynają regularnie uczęszczać.

Własna osobowość nauczyciela, metoda, sposób umiejętnego postępowania z dziećmi, sposób ułożenia biegu życia w danej klasie czy szkole itd. itd. wszystko to wpływa dodatnio lub ujemnie na stan frekwencji.

Jabłonów (woj. tarnopolskie). *Witold Steliga.*

Jak wykorzystać czasopisma dziecięce, jeśli szkoła prenumeruje tylko jeden egzemplarz? (Nr. 4/1936.)

Ze względu na to, że właśnie u mnie zachodzi fakt abonowania tylko jednego egzemplarza *Płomyka, Płomyczka* i *Małego Płomyczka*, opiszę, w jaki sposób ja go wykorzystuję.

Otóż dopóty nie miałem odpowiedniej ilości kolejnych numerów czasopisma, trzymałem je u siebie. Gdy jednak otrzymałem numer 6, czyli miałem już 6 numerów *Płomyka* i 6 *Płomyczka*, rozdałem w czasie nauki cichej te czasopisma dzieciom z tem, że po przeczytaniu miały je między sobą wymieniać. Ażeby jednak przekonać się, czy dzieci korzystają z czasopism, wypisałem szereg pytań na tablicy, dotyczących ciekawszej treści poszczególnych numerów. Również na osobnych kartkach papieru wypisałem wyrazy nieznane, trudniejsze zwroty itp., które znajdowały się między czytaną przez

dzieci treścią. Obowiązkiem dzieci było wyrazy te wyszukać, z treści wnioskować o ich znaczeniu i zapisać wyrazy te do słowniczków. Tak było w IV oddziale. W III cośkolwiek inaczej zarządziłem. Dzieci czytały *Płomyczki* i *Małe Płomyczki*, a w razie zauważenia ładnego wierszyka lub zdania miały je sobie do zeszytów przepisywać. Ćwiczenia pisemne stosowałem jednak dopiero po przeczytaniu przez dzieci większej ilości numerów kolejnych czasopisma. Dzieci lubią bardzo czasopisma i każde chciałoby n o w y numer otrzymać. Robiłem to jednak na zmianę, aby każde dziecko mogło raz być pierwszem. Szkoła moja jest jednoklasowa o bardzo trudnych warunkach finansowych.

Przesławice (woj. pomorskie). *Jan Białecki.*

* * *

O ile chodzi o wykorzystywanie czasopism w pracy szkolnej, t. zn. w ścisłej korelacji z programem języka polskiego, geografji czy przyrody, urządzam się w następujący sposób: Przedewszystkiem sam prenumeruję *Płomyk*, *Iskry*, *Orli Lot*. Niektórzy z chłopców również prenumerują wymienione czasopisma. Pracowałem jednak w szkole, gdzie jeden *Płomyk* i jeden *Płomyczek* obsługiwały całą szkołę. Wówczas na podstawie prowadzonej przeze mnie ewidencji artykułów i obrazków, wzgl. powiastek, polecałem szukać odnośnych materjałów w roczniku, który znajdował się w bibljotece szkolnej. Grupa dwóch wzgl. trzech uczniów zaznajamiała się z materjałem, który dotyczył wysuniętego przeze mnie lub klasę zagadnienia na podstawie czasopisma, a potem referowała zdobycze na forum klasy. Przy referowaniu starałem się, by sprawozdawca trzymał się opracowanego przez siebie planu, który ułatwia opowiadanie. Przy artykułach geograficznych uczniowie sporządzali dla ułatwienia opowiadania-sprawozdania odpowiednie szkice, wzgl. mapki. Oczywiście czynili to szkicowo, ale starannie.

Omawianiem aktualności zajmował się specjalnie wyłoniony przez klasę „Komitet Redakcyjny", który co tygodnia wygłaszał referaty p. t. „Z kraju i ze świata". Po wykorzystaniu treści czasopisma przez jedną klasę egzemplarz wędrował do następnej, poczem otrzymywała go bibljoteka szkolna, która składała numery do oprawy w trwały rocznik.

Jeżeli szkoła prenumeruje tylko jeden egzemplarz czasopisma, to właśnie z a l e c i ł b y m s p o s ó b s p r a w o z d a w c z y. Kilku uczniów wprawdzie tylko pracuje, reszta zbiera owoce, ale lepsze to, niż czekanie całej klasy, aż może niejeden materjał straci aktualność. Zanim bowiem egzemplarz pisemka przewędruje 50 czy 60 uczniów, zostanie i silnie zniszczony (często niezdatny do dalszego użytku) i może nawet zaginąć gdzieś po drodze. Praca sprawozdawcza odpowiada naogół, jak zauważyłem, uczniom. Trzeba tylko pozwolić na pewną samodzielność i dowolność a równolegle dawać samemu przy-

kłady, jak sporządzać sprawozdania. Początkowo bowiem uczniowie gonią za sensacją, za fabułą, zwracając mniej uwagi na stronę artystyczną, opisową, o którą np. w nauce przyrody i geografji szczególnie nam chodzi. Dalej radziłbym poza referentem przewidzieć zawsze koreferenta, który uzupełniałby luki sprawozdawcy.

I ostatni sposób: Czytywanie przez uczniów i nauczycieli na lekcjach języka polskiego dla całej klasy, poprostu zamiast czytanek książkowych. Wówczas korzysta cała klasa. Czytania takie urządzałem w świetlicy szkolnej, na zebraniach kółek uczniowskich i w klasie na lekcjach geografji, języka polskiego, historji, przyrody, zależnie od treści artykułu.

Katowice. *Zygmunt Gryń.*

* * *

Nauczyciel musi poważnie się zastanawiać nad tem, jak postawić sprawę zastosowania czasopism, aby nadać im prawo obywatelstwa w nauce. Zbyt często praktykuje się najłatwiejszy sposób zużytkowania ale zarazem najbardziej ubogi w wartości materjalno-wychowawcze. A więc poprostu po otrzymaniu świeżych numerów rozpoczyna się na jednej z kolejnych lekcyj języka polskiego czytanie treści danego numeru. Czyta nauczyciel względnie jeden ze zdolniejszych uczniów od początku do końca.

Osobiście wydaje mi się, że podobny sposób mija się z celem i nie daje tych wartości, jakie wymienia się w obecnych programach nauczania; poza tem wypacza intencje i myśli, zawarte w każdym numerze. Jest to poprostu wkładka, wstawiona w normalny rozkład zajęć b e z o k r e ś l o n e g o c e l u.

Przy redagowaniu prawie każdego numeru redakcja uwzględnia postulaty wymieniane w programie i systematycznie dąży za tym programem.

Jeśli można, to użyję tu powiedzenia, że „koreluje" z programem.

Po gruntownem zapoznaniu się z treścią każdego numeru powinien nauczyciel zastanowić się nad tem, kiedy i na jakiej lekcji może wykorzystać treść danego numeru. Być może, że zajdzie konieczność tego na lekcji języka polskiego, geografji, historji i t. d. Zależeć to będzie od rozkładu materjału i od tego, co w danym czasie jest ośrodkiem zainteresowania. Po takiej analizie napewno okaże się, że pewne wyjątki będą miały zastosowanie na lekcjach z różnych przedmiotów, a więc niekoniecznie tylko na jednej, jak to już nadmieniłem. Niezawsze też treść numeru będzie uzupełnieniem nabytych wiadomości lecz może być wyjściem do następnej lekcji, projektowanej w tym czasie.

Powiem jeszcze kilka słów o jednostce lekcyjnej, opartej na treści *Płomyczka*, Bardzo dużo miejsca poświęca się w *Płomyczku* różnego rodzaju wierszom. Mogą one mieć znakomite zastosowanie na lekcji języka polskiego. Starsze klasy po uprzedniem pamięciowem

opanowaniu treści łatwiejszego wierszyka napiszą go z pamięci (lub przepiszą) na luźnych kartkach dla klasy młodszej. Ta zaś po opracowaniu go może treść danego wiersza uzupełnić ilustracją. Osiągnie się tu poza celem materjalnym również wiele momentów wychowawczych.

Podobnie ma się sprawa z zagadkami, drukowanemi na przedostatniej stronie *Płomyczka*, które opracowane (rozwiązane) na lekcji języka polskiego nadają się w zupełności jako temat na lekcję rysunku z wyobraźni lub z pamięci.

Wypożyczanie dzieciom *Płomyczka* do kolejnego czytania w domu nie powinno być stosowane, gdyż uniemożliwia skompletowanie rocznika.

Stoczek (woj. warszawskie). *Jan Wąsak.*

Jak badać wyniki nauczania ze wszystkich przedmiotów oddziału czwartego? (Nr. 4/1936.)

Przed kilku laty istniała w Katowicach specjalna sekcja, wyłoniona zpośród nauczycieli zaawansowanych odpowiednio w dziedzinie psychologji i metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów, która nazwała się „wspólnotą pracy". Pod przewodnictwem dra L. Goldscheidera „wspólnota" opracowała t. zw. testy wiadomości, dostosowane do poziomu nauczania i poziomu inteligencji dziecka śląskiego. Testy wiadomości poprzedziły gruntowne badania poziomu inteligencji z normalizowanemi testami Bineta-Termana w różnych środowiskach i w różnych częściach województwa. Owe testy wiadomości opierały się na odpowiednich pytaniach, zadaniach i zagadnieniach, opracowanych na podstawie programu nauczania danej klasy czy danego okresu w klasie.

Naogół testy te spełniły swe zadanie i nauczycielstwo posługiwało się niemi, szczególnie przy końcu roku i na początku nowego roku szkolnego.

Trzebaby zatem opracować odpowiednie testy, dostosowane z jednej strony do nowych programów (oparte na nich), z drugiej dostosowane do środowisk, oraz znormalizować je stosownie do poziomu inteligencji dzieci danego rejonu. Pracy tej musi się podjąć większa grupa nauczycieli, np. rejon konferencyjny, wzgl. powiat. Poza tem musiałyby być sprawdzone na licznym materjale, by naprawdę działały niezawodnie i nie krzywdziły jednych wzgl. forytowały drugich.

Chciałbym również zauważyć, że w tego rodzaju testach musiałyby się znaleźć takie zagadnienia, które oprócz wiadomości materjalnych potrafiłyby ujawnić pewne nabyte uzdolnienia formalne.

Katowice. *Zygmunt Gryń.*

Wydawca i redaktor odpowiedzialny: Leonard Borkowski w Poznaniu
Odbito w Rolniczej Drukarni i Księg. Nakł. w Poznaniu, Sew. Mielżyńskiego 24